Série ACADÊMICA

Marta Lima de Souza
Organizadora

Educação de Jovens e Adultos:

Linguagens, Alfabetizações e Afetos

LETRA CAPITAL

Marta Lima de Souza
Organizadora

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
linguagens, alfabetizações e afetos

LETRA CAPITAL

Sumário

Prefácio

"(...) Creio na solidariedade humana.
Creio na superação dos erros
e angústias do presente.

(...) Creio nos milagres da ciência e
na descoberta de uma profilaxia
futura dos erros e violências do presente."

Cora Coralina. Ofertas de Aninha (aos moços)

Os versos de Cora Coralina aqui selecionados expressam duas ideias fundamentais como forma de ultrapassar o presente marcado por violência, "erros" e angústias: a solidariedade humana e a ciência. As palavras da poetisa manifestam o sentido desta obra, cujos textos são resultados de estudos desenvolvidos na universidade, tendo como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – uma modalidade de educação destinada a um grupo marcado pelas desigualdades sociais e escolares, fruto de "erros" oriundos de uma enorme exclusão econômica, social, cultural. Ao mesmo tempo, são recorrentes nos textos aqui apresentados a percepção de que a solidariedade humana, os afetos positivos, a diversidade são elementos centrais para construção de outras possibilidades educacionais, comprometidas ética e politicamente.

A consolidação da área de Educação de Jovens e Adultos no universo acadêmico ainda precisa ser melhor pesquisada. No que se refere à formação de professores no curso de Pedagogia, a presença no currículo de disciplinas específicas de EJA tem como marco o final dos anos de 1980, período em que as habilitações específicas deram margem à entrada da EJA como uma das ênfases possíveis (Machado, 2008, p. 164).

Isso não significa que a formação de professores em EJA foi amplamente difundida. Um estudo que traz dados de 2005 mostra que a presença de uma formação específica na área era muito pequena. Entre os cursos de Pedagogia com habilitação específica, apenas 2,45% ofereciam ênfase em EJA, do total dos demais

cursos que não se caracterizam pelas habilitações, somente 1,59% possuíam algum tipo de formação na EJA (Soares, 2008, p. 86).

Deste estudo até hoje se passaram quinze anos, e nesse interim, em 2009, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ abriu um concurso para docente do ensino superior destinado à área de Educação de Jovens e Adultos, o que significou a entrada de uma formação específica nesse domínio para o curso de Pedagogia.

Esse livro é resultado de trabalhos que foram desenvolvidos em dez anos (2009-2019) na Faculdade de Educação da UFRJ, por alunos de graduação em formação docente ou na modalidade lato sensu – cuja marca é a presença massiva de docentes de EJA em exercício.

Os onze textos que compõem o livro foram escritos a partir dos estudos desenvolvidos por esses alunos, sendo alguns deles redigidos em parceria com seus orientadores. Muitos dos autores participaram e/ou participam do Coletivo de Estudos e Pesquisas Linguagens, Interculturalidades, Gêneros e Afetos – L.I.G.A, coordenado pela professora Marta Lima de Souza, e organizadora do livro.

Duas grandes temáticas são presentes no livro: (i) a alfabetização de jovens e adultos, compreendida nos seus mais diversos aspectos, e (ii) o afeto e a motivação como elemento a ser considerado na prática pedagógica e processo de aprendizagem. Os demais textos versam sobre diferentes aspectos da EJA (a formação de professores e a produção de conhecimento na área, e a questão étnicorracial).

Entre os textos sobre a alfabetização, pode-se dizer que há três aspectos distintos de abordagem: (1) o que se concentra na análise das práticas e discursos de alfabetização das professoras – presente no capítulo 1, escrito por Amanda Guerra de Lemos; (2) aqueles que se ocupam da leitura literária e a sala de leitura – que estão presentes no capítulo 2, de Amanda Lamego Machado, e o capítulo 4, de Geisi Nicolau; (3) e os que tratam dos indícios presentes na escrita dos alunos – sejam as marcas linguísticas, como mostra o texto de Dany Thomaz Gonçalves no capítulo 3, sejam as práticas de alfabetização presentes nos cadernos dos alunos da EJA, como evidencia o capítulo 9, de Monaliza Barbosa Moraes.

A temática do afeto, na relação educador e educandos, práticas pedagógicas e aprendizagem estão presentes no capítulo 6, de Jeane Ribeiro Feijó Maia, no capítulo 7, de Karina de Oliveira Brandão e no capítulo 11, escrito por Valéria Rosa Poubell e Marta Lima de Souza. Na perspectiva da motivação como elemento de aprendizagem há o texto de Mônica Bezerra Dantas da Silva.

Os dois outros textos abordam outras questões relacionadas à EJA. O capítulo 5, de autoria de Guilherme Gonzalez, centra-se em demonstrar a correlação entre relações étnicorraciais no Brasil e a desigualdade educacional que se reflete no perfil dos alunos da EJA. Já o capítulo 8, escrito por mim junto com Lohane Teresa Oliveira Silva, está centrado em uma reflexão sobre o uso da escrita narrativa tanto como uma possibilidade de formação profissional quanto uma fonte de dados para produção de conhecimento na EJA.

Esses textos são, dessa forma, a tessitura daqueles que voltaram aos seus trabalhos sobre a EJA para partilhar o que produziram no espaço da universidade, pensando nas possibilidades e formas que possam avançar nos erros causados pelas desigualdades.

Rosangela Carrilo Moreno

Apresentação

Marta Lima de Souza

O livro que o/a leitor/a tem em mãos origina-se de um sonho coletivo, mas também do amor. Acreditamos que o amor é revolucionário e, assim como Paulo Freire, defendemos que "não há educação possível: se não houver como amar, não há como educar como ensinar e aprender" (Freire, 2017 [1993], apud KOHAN, p.130, 2019).

Então, é um livro que celebra o amor por meio da educação. Aqui reúnem-se nossos afetos (ao menos uma parte deles) e nossos sonhos que possibilitam a construção da educação que acreditamos. É a celebração da vida acadêmica partilhada *com* e assentada no provérbio africano: "se quiser ir longe, vá acompanhado" (2019, s/a).

Além de afetos e sonhos, partilhamos os saberes construídos ao longo da trajetória acadêmica nos últimos dez anos (2009-2019) em aproximadamente cem trabalhos monográficos, ora como orientadora, ora como avaliadora. E por entendermos que tais conhecimentos não podem ficar restritos à comunidade universitária, resolvemos dividi-los incluindo as inquietações, as dúvidas, as incertezas, mas, sobretudo, aquilo que estamos construindo com e pelo afeto, e que move nossas pesquisas e nossos estudos.

Nesses dez anos, constituímos o Coletivo de Estudos e Pesquisas Linguagens, Interculturalidades, Gêneros e Afetos – L.I.G.A. – forjado e forjando-se nas lutas pelo direito à educação de jovens e adultos, porém, principalmente, nos encontros travados pelos embates no mais real estilo de olhar para as "trincheiras" e reconhecer aquelas/es que estavam conosco.

Cabe comentarmos brevemente sobre as quatros dimensões do L.I.G.A. A primeira é a de Linguagens que compreendemos como atividades humanas que nos constituem e com as quais constituímos o mundo, contempla a linguagem verbal (oralidade, leitura e escrita), bem como a não-verbal (diferentes linguagens que configuram novas formas de ser no mundo de hoje). A segunda dimensão é a da Interculturalidades, pois compreendemos

a(s) cultura(s) como expressões humanas, oriundas do trabalho de homens e mulheres sobre o mundo e dos contextos social, político, econômico, diverso e afetivo em que vivemos. Reconhecemos a existência de diferentes e diversas culturas nas quais nos formamos e com as quais dialogamos, por meio de intercâmbios entre elas em que uma afeta a outra. Outra dimensão é a de Gêneros, do discurso com Bakhtin (2003), formas pelas quais organizamos nossas enunciações/discursos nas atividades humanas, mas também os gêneros como construções sociais e humanas (LOURO, 2010) dos discursos produzidos pelos corpos, expressos em corpos que afetam e são afetados pelos/as outros/as. E, por fim, a dimensão do(s) afeto(s), da afetividade (LEITE, 2012) por compreendermos que ao nos constituirmos pelas linguagens, nos afetamos uns aos outros, nas relações constituídas no diálogo intercultural com o outro, no qual este nos modifica tanto quanto nós o modificamos. O afeto como base do processo de ensino e aprendizagem, de estudos e pesquisas – o afeto positivo – no compromisso ético-político de formação humana, sendo ele também revolucionário. Na Pedagogia do Oprimido, Freire já afirmava: "se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar" (FREIRE, 1987 [1968], p.184).

Os artigos publicados neste livro são oriundos de pesquisas de graduação e pós-graduação lato sensu e apresentam em comum o universo da EJA, ou melhor, seu pluriverso, em sua dimensão múltipla e poética, podendo seus textos originais serem acessados no repositório da UFRJ. Elaborados, em grande parte, – no período inédito para a humanidade da pandemia do novo coronavírus/COVID-2019 – agregam outra dimensão à sua produção a dos dias difíceis, com perdas de entes queridos, medo da morte e uma abalada crença no futuro. Entretanto, o projeto coletivo evidenciou a sua relevância e reposicionou o porvir ao possibilitarmo-nos contar a nossa história, inscrever/escrever a nossa narrativa na produção de conhecimentos, como "forma de adiar o fim do mundo" (Krenak, 2019, p.27), como fizeram nossos ancestrais. Nesse sentido, cada autora e autor com sua crítica e criatividade criaram "paraquedas coloridos" (Krenak, 2019, p.30), partilharam as narrativas e esticaram o início do fim do mundo.

Os artigos são apresentados em ordem alfabética dos nomes das/os autores. Agradecemos às Professoras Rosangela Moreno pelo prefácio e Amanda Guerra, pela revisão dos textos, contribuições fundamentais para concretização do livro.

Esperamos que os/as leitores/as encontrem na leitura o mesmo afeto que nos uniu ao produzi-los. Desejamos também que os textos inaugurem outros diálogos que gerem novos afetos na construção de uma outra vida acadêmica e, quiçá, de uma sociedade "em que seja menos difícil amar" (FREIRE, 1987 [1968], p.184). Rio de Janeiro, 15 de agosto de 2020.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987[1968].

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. 1.ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEITE, S. A. da S. & GAZOLI, D. G. D. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. In.__: **EJA em Debate**, Florianópolis, vol.1, n.1, Nov. 2012. Disponível em: http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA Acesso em: 26 mar. 2020.

LOURO, Guacira L. Pedagogia da sexualidade. In:__. LOURO, G. L. (org.): **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 9-34.

Entre teorias e práticas: o trabalho alfabetizador na EJA

Amanda Guerra de Lemos[1]

1. Introdução

> Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo (FERREIRO, 2001, p 31).

As turmas de alfabetização de jovens e adultos são constituídas por alunos inseridos em uma sociedade grafocêntrica (FERREIRO, 2007) e que participam, em diferentes graus e a partir de diversas mediações, de práticas sociais de leitura e escrita.

Um dos desafios da alfabetização na EJA está em ampliar a inserção autônoma nestas práticas, a partir da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Embora os alunos desta modalidade de ensino compartilhem experiências que envolvam conhecimentos sobre a leitura e a escrita que poderiam (e deveriam) ser utilizados como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, são frequentes os depoimentos deles de não conseguirem aprender a ler e escrever e de professores que expõem dificuldades em trabalhar com a alfabetização destes sujeitos. E também é possível perceber que, apesar de hoje podermos contar com materiais didáticos de qualidade elaborados especificamente para esta modalidade, que levam em conta a especificidade da EJA, ainda é possível encontrar práticas infantilizantes e centradas na memorização e repetição. Em contrapartida, os documentos oficiais (Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental de EJA – MEC (BRASIL, 1999) e Orientações Curriculares SME/RJ (RIO DE

---

[1] Bacharel e Licenciada em História (UFRJ), Especialista em Orientação e Pedagógica (UCAM), Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UFRJ), Mestra em Educação (Unirio), Professora da Educação Básica no Município de Duque de Caxias/RJ.

JANEIRO, 2010) explicitam objetivos que apontam para a utilização cotidiana da leitura e escrita de uma forma reflexiva e crítica, distanciando-se das práticas acima citadas.

Segundo Telma Weisz (2009), a forma como organizamos o coletivo da sala de aula, as atividades propostas e as orientações metodológicas explicitam nossas teorias, ideias e concepções sobre o que trabalhamos, ainda que as mesmas não estejam declaradamente definidas. Compreender como as práticas se evidenciam por meio do planejamento dos professores e das atividades organizadas e propostas poderia evidenciar as relações existentes entre as práticas e teorias que as fundamentam.

O presente texto, oriundo da pesquisa desenvolvida para a escrita da monografia do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, objetiva apresentar parte dos resultados da pesquisa que buscou compreender como as práticas desenvolvidas em sala de aula expressavam os objetivos propostos nos documentos oficiais em relação à alfabetização de jovens e adultos. Para isso, investigamos como os professores anunciavam os objetivos pedagógicos previstos para a etapa da alfabetização por meio de práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e do planejamento elaborado, a partir dos documentos oficiais e do que expunham em suas falas, por meio da análise das entrevistas.

2. Metodologia

Para analisar as relações construídas entre teorias e práticas nas classes de alfabetização de EJA por meio de atividades didáticas organizadas pelos professores, comparando-as com os objetivos traçados na documentação norteadora[2] e no planejamento docente, a organização da pesquisa baseou-se em três eixos: observação sistemática das práticas docentes em turmas de EJA, entrevistas com as professoras regentes das turmas cujo trabalho foi observado, análise dos documentos do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro - PEJA.

A escola pesquisada foi escolhida por atender o critério de ser um espaço exclusivo de Educação de Jovens e Adultos.

[2] Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental de EJA – MEC (BRASIL, 1999), Orientações Curriculares SME/RJ (RIO DE JANEIRO, 2010).

A pesquisa de campo ocorreu em quatro turmas do PEJA I referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob responsabilidade de duas professoras, em um período que compreendeu, em parte, o primeiro e segundo trimestres do ano letivo de 2012, em um total de 30 aulas observadas. Cada aula presencial teve a duração de 2h, totalizando 60 horas de observação. As turmas configuravam-se em duas no turno da manhã e duas no turno da noite. Por questões éticas, as professoras entrevistadas foram denominadas de A e B, sendo a B responsável pela turma da noite e A, pela da manhã.

Como acompanhamento deste processo, foi construído um diário de campo no qual foram anotados dados de relevância sobre o tema pesquisado para posterior reflexão e análise.

3. Observando práticas

Durante os encontros foi possível perceber uma boa interação entre as professoras e as turmas. E, nas turmas da noite, uma preocupação em compartilhar com os alunos algumas questões relevantes ao processo escolar, como a importância da participação nas atividades na sala de jogos (dinamizadas no contraturno por estagiários para os alunos do PEJA I indicados pelos professores para aqueles que, por exemplo, tivessem dificuldades em matemática), o empenho na realização das tarefas solicitadas, em especial às atividades domiciliares realizadas às sextas-feiras; e, frequentemente, se reportava a acordos traçados no início do ano em relação ao número aceitável de faltas (uma falta mensal), a necessidade de complementar a carga horária com as atividades culturais, visto que parte da carga horária nesta escola era realizada de forma não presencial, com a participação dos alunos em ações como: exposições, palestras, peças teatrais, oficinas oferecidas na própria escola ou em outros espaços. Tais atitudes parecem evidenciar um compromisso dos alunos com a frequência, com a realização das tarefas, na participação das aulas.

A professora das turmas da noite costumava circular pela sala atendendo aos grupos ou aos alunos individualmente. No decorrer de todas as atividades a professora adotava uma postura em que não trazia as respostas prontas: perguntava, indagava, buscava a reflexão junto com os alunos.

Como uma forma de envolvê-los nas práticas de sala de aula, tornando-os coautores do processo de ensino-aprendizagem, a organização da rotina de trabalho deve ser privilegiada, principalmente na EJA, podendo, inclusive, auxiliar no sentimento de responsabilidade partilhada:

> No contexto de um trabalho partilhado, sobretudo ao tratarmos da Educação de Jovens e Adultos, sugerimos que a rotina para um determinado período (semana, quinzena, mês) deve ser socializada com os estudantes, para que eles compartilhem dos objetivos e da organização das atividades. É interessante, também, que sejam favorecidas situações em que eles planejem com o professor a rotina de um determinado período letivo, levando-os a sentirem-se mais responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem (LEAL, 2010, p 98).

Leal (2010) ainda trouxe para a análise da rotina de trabalho a importância da sequência didática, entendida como uma forma de organização na qual novos conflitos são gerados, a cada etapa e o conhecimento é sistematizado a partir de ações voltadas para a resolução de problemas.

Ambas as professoras relataram nas entrevistas concedidas que as Orientações Curriculares para o PEJA da Secretaria Municipal de Educação eram o documento em que se baseavam para a organização do planejamento pedagógico. Na área de Língua Portuguesa, este documento contemplava quatro eixos: Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística.

Nas propostas de trabalho, elaboradas pelas professoras regentes das turmas explicitadas no Diário de Classe para o ano de 2012, a leitura competente, o aprimoramento da expressão oral e escrita e o uso dos recursos da nossa língua foram destacados como os principais objetivos a serem alcançados durante o período escolar.

A visão de escola que muitos alunos da EJA trazem, em que a aprendizagem está centrada na ação do professor (BARRETO e BARRETO, 2005) e este é o único detentor do conhecimento, poderia ser um dos fatores explicativos para a insegurança deles ao participarem da atividade de correção dos seus próprios textos e de seus colegas. É importante ressaltar que a professora 'B' propunha sempre atividades nas quais essa visão pudesse ser descons-

truída, possibilitando momentos de reflexão conjunta, discussão, troca de opiniões e debates.

4. Investigando teorias

As entrevistas realizadas tiveram como objetivo compreender a importância da especificidade da EJA no planejamento de trabalho, concepções sobre a EJA e a alfabetização que fundamentavam as práticas pedagógicas destas professoras, bem como a utilização que faziam dos documentos norteadores em seu cotidiano pedagógico.

4.1 Concepções sobre alfabetização

Ambas as professoras relataram compreender a alfabetização como um processo que não se esgota no início da escolaridade do aluno, mas que se prolonga pela vida escolar, aprimorando a leitura e a escrita ao longo da vida; e destacaram que os alunos não chegavam à escola sem nenhum conhecimento sobre o tema, que tinham ideias sobre a escrita, conhecimentos sobre ela.

As visões delas sobre a alfabetização eram compatíveis com as perspectivas defendidas atualmente pelos teóricos na área. Uma das expressões dessa concepção encontra-se no próprio documento Proposta Curricular para a EJA - MEC/Ação Educativa que reconhece esses conhecimentos sobre a escrita e leitura refletindo que "os jovens e adultos já possuem alguns conhecimentos sobre o mundo letrado, que adquiriram em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas" (BRASIL, MEC/AÇÃO EDUCATIVA, 1999, p 41).

A professora 'B' destacou a necessidade de se discutir a alfabetização entre todos os professores, incluindo os do PEJA II (referente aos anos finais do Ensino Fundamental), e não apenas entre os envolvidos com as turmas de alfabetização, já que muitas vezes, há avanços no processo de alfabetização, mas o aluno ainda apresenta questões de ortografia, aglutinação, pontuação, em sua escrita e acaba sendo retido já que os seus avanços não são valorizados pelos professores do segmento seguinte e há um receio que estes avanços não sejam compreendidos e o aluno acabe sendo retido no segmento seguinte ou, até mesmo, desista de estudar, abandonando o programa.

Desta maneira, a professora 'B' expressou uma compreensão de que a tarefa de ensinar a ler e escrever, não era apenas dos professores dos anos iniciais, mas sim um compromisso de todas as áreas de conhecimento, principalmente por ressaltar uma ideia de alfabetização que se prolonga ao longo da vida em níveis maiores de complexidade. Cabe ressaltar a própria formação universitária dos professores nas licenciaturas específicas nas quais, na maioria das vezes, não há (e quando há, geralmente é oferecido apenas por meio de matérias opcionais) uma formação em EJA. O Relatório Final do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos ocorrido em 2006 na Universidade Federal de Minas Gerais trouxe a seguinte reflexão:

> Com efeito, se em relação à formação dos pedagogos já existe algum acúmulo em termos de experiências e estudos, o mesmo não ocorre para as demais Licenciaturas, sendo esse um campo em que a preocupação com a especificidade da EJA ainda está por construir. Num esforço de instaurar essa discussão no âmbito dos cursos de Licenciatura, uma alternativa experimentada em algumas universidades tem sido a de abrir aos demais licenciandos a oportunidade de cursar, como eletivas, as disciplinas específicas das habilitações em EJA dos cursos de Pedagogia que a possuem, ou a de conceder-lhes a oportunidade de participar de projetos de extensão universitária no campo da EJA (FÓRUNS EJA BRASIL, 2007).

A professora 'A' destacou que a leitura e a escrita eram os objetivos principais deste segmento (PEJA I), em que o aluno deveria ser capaz de compreender o que lê e que sua escrita, mesmo que com erros ortográficos, conseguisse transmitir suas ideias. Quando indagada sobre o que considerava como um aluno alfabetizado, respondeu:

> o mais importante nesse momento de alfabetização do aluno que está no Bloco I para o Bloco II é, realmente, escrever uma frase que tenha sujeito e predicado e que ele consiga ler o texto, e entender o que ele está lendo, quando ele faz esse movimento eu acho que ele está começando o processo de alfabetização, porque a alfabetização é um processo ao longo dos momentos da escolarização do aluno... não é uma coisa fechada no primeiro ano, eu não vejo dessa forma não (PROFESSORA A, 2012).

Embora tenham explicitado em suas falas uma ideia de alfabetização construída através de um processo que se prolonga ao longo da vida, é preciso destacar que existe um fazer que diz respeito ao papel da escola neste processo e que não ficou aqui claro, determinado, podemos perceber também um conflito entre essa concepção de alfabetização explicitada e uma outra possível de ser detectada a partir da observação das atividades propostas, muitas baseadas na reprodução de modelos, evidenciando uma concepção empirista da aprendizagem:

> A teoria empirista – que historicamente é a que mais vem impregnando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar – se expressa em um modelo de aprendizagem conhecido como de "estímulo-resposta". Esse modelo define a aprendizagem como "a substituição de respostas erradas por respostas certas (WEISZ, 2009. p 55).

É possível compreendermos esse conflito, pois assim como a prática não existe sem a teoria que a sustenta, "o discurso, falado ou escrito, por ser um recurso de comunicação, pode guardar total independência tanto de uma como da outra" (BARRETO e BARRETO, 2008, p 82).

Ambas as professoras destacaram em suas entrevistas a importância de conhecerem os alunos para poderem traçar os seus objetivos e orientar o trabalho. No diagnóstico das turmas atendidas pela professora 'A' não havia questões detalhadas que pudessem auxiliar no planejamento, apenas aquelas mais gerais como o fato do grupo ser heterogêneo, da maioria dos alunos já terem estudado quando crianças e serem alunos trabalhadores. O diagnóstico traçado pela professora 'B' pareceu mais minucioso, baseado em um questionário respondido pelos alunos no início do ano letivo com questões referentes à faixa etária, moradia, escolaridade anterior, naturalidade e tempo de residência na cidade, escolha pela escola em que estudavam e inserção no mundo do trabalho. Este diagnóstico foi citado por ela como uma ferramenta na seleção dos temas trabalhados em sala de aula e na forma de abordá-los.

A professora 'A' considerava que o sistema educacional não respeitava o tempo do aluno, cobrando uma mensuração do tra-

balho que, em seu ponto de vista, era cruel com o professor e o aluno: "você tem que dar conceito, você tem que escrever no papel; tem que estar mensurando e você precisa mensurar. Isso eu acho muito cruel não só com o aluno, mas com o professor também" (PROFESSORA A, 2012).

Os alunos eram avaliados e conceituados a cada trimestre, de acordo com os objetivos traçados para o período e conforme o planejamento dos professores, orientados pelos documentos de referência, as Orientações Curriculares para o PEJA. Essa conceituação deveria orientar o trabalho com as turmas e registrar os avanços obtidos pelos alunos, baseando-se numa avaliação formativa e processual que levasse em conta os avanços obtidos e observados pelo professor a partir da realização das atividades propostas. No entanto, observamos, com base na fala da professora 'A' em referência ao sistema educacional, uma dificuldade de conceber esta avaliação como parte fundamental do processo pedagógico na qual mensurar não pode ser o elemento mais importante:

> A avaliação educacional é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar – esta sim é fundamental. Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função dos objetivos a serem superados. Avaliar supõe em algum grau e de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar (FREITAS et. al., 2009, p 78).

Observou-se que, não só o processo de alfabetização não foi debatido com professores do segmento posterior, como relata a professora 'B', mas, até mesmo, com aqueles diretamente ligados às turmas de alfabetização. Foi possível perceber na fala da professora 'A' o descontentamento com o sistema educacional, que a pressionava a simplificar a avaliação ao conceito estabelecido para cada aluno, não levando em conta as especificidades do sujeito da EJA, expondo uma dificuldade em compreender a avaliação como parte importante do processo de ensino-aprendizagem e a conceituação como uma consequência dessa avaliação de uma forma

positiva que levasse em conta os avanços obtidos em relação aos objetivos traçados, o grau de autonomia que o aluno construiu na realização das atividades relacionadas a esses objetivos, superando a visão mais simplista. Faz-se necessário um debate teórico-metodológico que ajude a embasar e delimitar os objetivos para que uma aprovação/retenção possa ser decidida com base nos avanços em relação aos objetivos traçados, auxiliando, inclusive no planejamento do trabalho pedagógico.

A professora 'B' analisou que o tempo indicado para o trabalho com a alfabetização era pouco (um ano para o Bloco I e um ano para o Bloco II), sendo um grande desafio o cansaço que os alunos apresentavam após um dia extenuante de trabalho. A própria professora acreditava que duas horas era o tempo máximo de concentração, que mais do que isso era difícil a realização do trabalho visto que, já ficavam muito dispersos, então suas aulas eram planejadas de modo que alternassem momentos de atividades-desafio, coletivas, debates, rodas de leitura e exposição do conteúdo, mas que a sua fala precisava ser medida, pois, se fosse muito longa, acabava entediando e alguns até cochilavam, por isso alternava diferentes atividades.

É importante destacar que o período indicado na documentação do PEJA I para cada Bloco era de, no mínimo, três avaliações (correspondentes a três trimestres, ou seja, um ano) não havendo restrições caso o aluno precisasse de mais tempo para alcançar os objetivos propostos para o período, embora repetidas reprovações fossem questões que devessem ser problematizadas pelo conjunto da escola para que, debatidas suas possíveis causas, pudessem ser traçadas estratégias coletivas para a superação. No entanto, foi possível perceber pela fala da professora 'A' que o cotidiano de exigências, principalmente no que tange à avaliação, não respeitava esse tempo do aluno que a própria documentação deixava em aberto.

No diagnóstico das turmas da noite realizado pela professora 'B' vimos que a maioria dos alunos iniciou sua vida escolar na idade adulta na atual escola e que uma boa parte desses alunos (60% em uma turma e 21% em outra) foram retidos[3] por mais de uma vez no Bloco II. Mesmo assim a professora ressaltava no diagnós-

[3] Os alunos passam por três avaliações (AV) trimestrais, na última avaliação, caso o conceito seja I (Insuficiente) ele fica retido no Bloco de Aprendizagem. Os alunos citados já haviam ficado retidos mais de uma vez no Bloco II.

tico que todos os alunos liam e escreviam, ainda que necessitando de apoio e que o desafio residia em fazer com que os alunos utilizassem a leitura e a escrita para além do ambiente escolar.

4.2 Organização das atividades

A forma como cada professor organiza o coletivo da turma, estrutura sua rotina de trabalho e seleciona as atividades propostas, indica, como afirma Leal e Morais (2010), as concepções e representações sobre a educação e o próprio educando.

Em suas entrevistas, as professoras destacaram a importância de conhecerem os alunos para melhor organizar as atividades propostas.

A professora 'A' indicou que privilegiava as atividades de leitura e escrita e que buscava os textos utilizados em sala de aula em diversos suportes textuais e lugares (livros literários, encartes, internet, imagem, filme). Também ressaltou que os alunos respondiam bem às atividades de leitura e creditava essa preferência, em parte, pelo fato do destaque que a leitura tinha em sua aula, por comentar sobre livros e literatura.

A professora 'B' relatou que se baseava nas diagnoses individuais para traçar um perfil da turma e assim organizar, de acordo com os interesses, local de moradia, tipo de trabalho, idade e outras informações, as melhores situações pedagógicas. E destacou que utilizava materiais de diferentes redes de ensino, montava as próprias atividades e compartilhava e trocava com outras professoras.

Embora não tenha sido explicitado em sua entrevista, foi possível perceber através das observações do trabalho com as turmas, que a professora 'B' trabalhava o eixo oralidade incentivando a exposição crítica das ideias e opiniões dos alunos em diferentes atividades.

A variedade de textos e materiais utilizados, bem como uma diversidade de atividades que envolvessem momentos de reflexão, discussão e sistematização foram observados com maior frequência nos trabalhos propostos pela professora 'B'.

Ainda sobre a organização das atividades, embora a professora 'A' relatasse a prioridade nas atividades de oralidade, leitura e escrita, não foi possível percebê-la durante a observação nas turmas. No período observado, a professora 'A' propunha muitas atividades que envolvessem os conceitos de matemática, como resolução de problemas e realização de algoritmos.

5. Considerações finais

Os desafios no trabalho com a EJA são muitos e perpassam pelas questões inerentes à própria educação pública, somando-se a isso as questões específicas pertinentes a uma modalidade que, mesmo sendo reconhecida como da Educação Básica, ainda luta para delimitar seus espaços, fazeres e ser reconhecida como um direito e não como uma concessão, dádiva ou favor.

Ainda hoje falar sobre a EJA é falar sobre a alfabetização já que, segundo dados do IBGE, 9,6% das pessoas com mais de 15 anos não estão alfabetizadas. Para participar com autonomia de uma sociedade grafocêntrica é imprescindível saber ler e escrever, utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações sociais é um direito muitas vezes negado ao jovem e adulto trabalhador. Voltar à escola ou procurá-la pela primeira vez, superando a dificuldade de sua jornada de trabalho, o cansaço, a falta de incentivo, buscar sua formação, enfim, são desafios dos alunos, compartilhados com quem trabalha com jovens e adultos trabalhadores.

As concepções de alfabetização expressas nos documentos MEC/Ação Educativa e Desafios e Possibilidades no PEJA I – Língua Portuguesa apontam para uma ideia de alfabetização com um caráter amplo, que perpassa a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, estabelecendo as relações existentes entre os sons da fala e as letras, mas não se esgota aí, vai além, entendendo-a como a apropriação da língua escrita, na qual os alunos deveriam estar inseridos, com autonomia, nas práticas sociais que a envolvem. Para isso, a importância de compreender a alfabetização como um processo que não se inicia quando o aluno entra na escola e também não se esgota nos primeiros anos de escolarização, e a necessidade de trabalhar com a diversidade de textos de usos sociais, não com textos superficiais que só existem na escola, pois como afirma Ferreiro "a escrita é importante na escola porque é importante fora dela e não ao contrário" (FERREIRO, 1989, p 11). Esta concepção é compartilhada pelas professoras entrevistadas que relataram compreender a alfabetização como um processo que começava antes da escolarização, já que estamos inseridos e participamos de uma sociedade grafocêntrica e se prolonga, com maior complexidade, para além dos anos iniciais de escolaridade.

No entanto, não foram apresentados por elas, com clareza, os limites que caberiam a essa alfabetização, o papel que cabe à escola, visto o alto índice de retenção dos alunos. Uma das professoras mencionou que a avaliação dos alunos é um grande desafio considerando as exigências de mensuração impostas pela instituição escolar e a incompreensão dos professores do segmento posterior de que estes alunos se encontravam alfabetizados. Portanto, cabe um trabalho sistemático e continuado em relação às questões da língua (problemas de pontuação, segmentação, questões ortográficas), compreendendo que o trabalho com a leitura e a escrita era tarefa de todos, conforme expresso no PPP da escola pesquisada e não somente do professor alfabetizador.

Cabe destacar que a formação de jovens e adultos pouco ou não escolarizados em leitores e escritores autônomos constitui-se em um processo de aprendizagem de longa duração, a ser desenvolvido em toda a educação básica. Embora seja uma preocupação explicitada pelas professoras que o aluno alcance a apropriação autônoma da língua escrita, não foi possível observar no período de campo do estudo um trabalho sistemático dos conteúdos e habilidades que envolvessem o processo de alfabetização. Ou seja, a continuidade entre as aulas, a previsão do ensino de conhecimentos complexos, a seleção de atividades adequadas aos conhecimentos ensinados, entre outros, que pudessem levar a consolidação das aprendizagens de leitura e escrita, pois demandaria ampliar o período e a frequência da pesquisa.

Por meio da pesquisa realizada, foi possível observar que as práticas pedagógicas elaboradas pelas professoras, expressaram os objetivos propostos em seus planejamentos, na medida em que buscaram valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, levando em conta no momento de planejar as atividades, seus interesses e anseios por meio da diagnose inicial. No entanto, se afastaram da teoria explicitada pelos documentos oficiais e de seus planejamentos, quando se basearam em aulas exclusivamente expositivas, com propostas que visavam a cópia de modelos e não privilegiavam a discussão e o debate de ideias. A coexistência dessas práticas pedagógicas contraditórias, nos fez considerar que ainda era conflituoso o determinante teórico de embasamento para as práticas realizadas, que se expressaram também na dificuldade de avaliar o aluno e nas

retenções sucessivas já debatidas aqui, fazendo-se necessário uma reflexão crítica sobre a prática no diálogo com a teoria.

Reafirmamos que a tarefa do educador é complexa, abarcando diferentes escolhas, tais como: mediar o processo de ensino aprendizagem, planejar as situações didáticas, selecionar e criar boas atividades e recursos, gerir o tempo, organizar o coletivo da turma de acordo com os objetivos propostos, além de avaliar e redimensionar o ensino.

E justamente por isso, pela complexidade do seu fazer, que o professor não poderá nunca ter suas tarefas reduzidas à aplicação de determinado método, à realização de determinadas atividades. Pensar e repensar suas práticas baseadas em uma linha teórica que sirva como a base para tal prática é a forma possível de mudança. A mudança teórica é que será responsável pela mudança na prática, por isso a importância de buscar uma formação que possibilite confrontar teoricamente e refletir sobre o que se faz, compreendendo que, como Ferreiro (2001) na epígrafe deste texto, nenhuma prática é desprendida de teoria. A apropriação e utilização de outros textos, como a própria Proposta Curricular, principalmente no que tange a uma discussão teórica sobre a Língua Escrita, poderia servir como base para esta reflexão.

A superação das dificuldades apontadas pelas professoras será possível quando o tema alfabetização for alvo da formação de todo professor, mesmo nas licenciaturas. Por hora precisamos instituir um debate a respeito do tema, buscando uma identidade teórico-prática que embase o trabalho realizado envolvendo todos os professores, bem como buscando as expectativas dos alunos quanto a sua própria formação.

6. Referências

BONI, Valdete e QUARESMA, Silvia Valdete. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976. Acesso em: 26 mai. 2012.

BARRETO, José e BARRETO, Vera. O sonho que não serve ao sonhador. In: UNESCO, MEC, RAAB. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO: 2005.

______. A formação dos alfabetizadores. In GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José

E. **Educação de Jovens e Adultos** – Teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf Acesso em: 13 jul. 2012.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1989.

______. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

______. **Com todas as letras**. 14ªed. São Paulo: Cortez, 2007.

FÓRUNS EJA BRASIL, Relatório Final do Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2006. Disponível em Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/?q=node/3>. Acesso em: 12 julho. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de... [et. al.]. **Avaliação educacional – Caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FUNDAÇÃO IBGE. Censo demográfico 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1 Acesso em: 24 jul. 2012.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho. In: LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizando Letrando na EJA.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, Telma Ferraz e MORAIS, Artur Gomes de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções In: LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizando Letrando na EJA.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEMOS, Amanda Guerra. **O desafio de alfabetizar Jovens e Adultos** – as relações entre teoria e prática. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização – Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica – EJA – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos:** Áreas específicas. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://200.141.78.79/dlstatic/10112/2565802/DLFE240907.pdf/LinguaPortuguesaPEJAIePEJAII.pdf Acesso em: 13 jul. 2012.

______. **Circular E/SUBE/CED/EJA n. 7 de 25 de abril de 2011.** Rio de Janeiro, 2011.

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 2006. Relatório Final. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/node/2. Acesso em: 13 jul. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento:** Um Tema em Três Gêneros. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ªed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

A formação do leitor literário na Educação de Jovens e Adultos

Amanda Lamego Machado[4]

1. Introdução

O presente artigo trata de parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Este trabalho investigou a formação do leitor literário na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas escolas do município do Rio de Janeiro, compreendendo que literatura de maneira mais ampla é fundamental para o exercício pleno da cidadania, portanto, um direito humano na perspectiva de Cândido (1995).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da Educação Básica, conforme a LDBEN n.9394/96 (BRASIL, 1996). O seu objetivo é oferecer formação escolar para pessoas que não tiveram acesso à escolaridade estabelecida pela lei, por inúmeros motivos, principalmente a entrada precoce no mercado de trabalho.

Cândido (1995) compreende o acesso à literatura como um direito humano básico, assim como o lazer, a saúde, a moradia. A pesquisa justifica-se no sentido de dar destaque à formação do leitor literário, com enfoque na Educação de Jovens e Adultos. A relevância é enfatizar a EJA, pois existe pouca produção de pesquisa em relação à formação de leitores nesta modalidade de ensino, tendo em vista que esta constitui-se em um direito e como parte fundamental no processo de humanização. Sendo assim, políticas públicas que viabilizem obras de qualidade e o acesso à literatura para este público específico são primordiais na perspectiva de reflexão sobre as práticas.

As questões que nortearam a pesquisa foram: quais eram as práticas de formação do leitor literário na EJA e de que maneira eram pensadas para o público da EJA? O objetivo geral foi compreender como se constitui a formação do leitor literário na EJA. Os objetivos específicos foram analisar a existência ou não da for-

---

[4] Pedagoga (UFRJ), pós-graduanda em Alfabetização, leitura e escrita (CESPEB-UFRJ), Professora na Educação Infantil.

mação do leitor literário na EJA e analisar práticas de formação dos alunos como leitores.

A metodologia de natureza qualitativa Ivenicki e Canen (2016) desenvolveu-se por meio de leituras técnicas, entrevistas com professoras da área, gravadas em áudio e transcritas para a análise. As escolas pesquisadas localizavam-se no município do Rio de Janeiro.

Este artigo divide-se nesta introdução, na qual apresentamos a origem do estudo, o objetivo, as principais referências teóricas, as questões e a metodologia utilizada. Na segunda parte, definimos o conceito de literatura e de Educação de Jovens e Adultos em que nos baseamos. A terceira parte descreve os caminhos da pesquisa, análise das entrevistas e resultados. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

2. Literatura e educação de jovens e adultos

A pesquisa apoiou-se no referencial teórico dos seguintes autores: CÂNDIDO (1995), CADEMARTORI (1986), FREIRE (1989), GONÇALVES (2014), IVENICKI e CANEN (2016), LAJOLO (1982), PETIT (2013) e REYES (2012). Contudo, no presente artigo, faremos um recorte teórico, priorizando os conceitos de literatura e de EJA.

Lajolo afirma que "A obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social" (LAJOLO, 1982, p.16). A literatura possui grande importância para a apreensão da capacidade de interpretação, reflexão, na compreensão e construção de significados na realidade e na relação das práticas sociais da vida, pois: "[...] o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisam ler muitos" (LAJOLO,1982, p.106).

A compreensão de Lajolo sobre literatura alia-se às ideias de Cândido que se constituem em referências teóricas fundamentais visto que o autor compreende a literatura como necessidade básica na humanização do homem, aproximando-se assim das questões vividas pelos estudantes da EJA. O conceito de humanização, em

sua obra entendido como: “(...) o processo que confirma no homem aqueles traços que consideramos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo” (CÂNDIDO, 1995, p.182).

Cândido compreende a literatura como uma necessidade vital e, portanto, um direito humano, conforme podemos ler abaixo:

> Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos, e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CÂNDIDO,1995, p.186).

Nesse sentido, o autor define, de forma ampla, o que é literatura:

> Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade em todos os tipos de uma cultura, desde o chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CÂNDIDO, 1995, p. 174).

Aproximo assim o objeto de pesquisa do referencial teórico, visto que compreendemos a formação do leitor literário na Educação de Jovens e Adultos como um direito humano, levando em conta que o estudo busca compreender qual o espaço da formação do leitor na EJA, no sentido de formação humana, para a fruição, empatia, reflexão e crítica.

O objetivo da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica é efetivar o direito à educação do público que não pôde cursar o ensino básico no tempo indicado nas leis brasileiras. Os motivos históricos, sociais e culturais levaram as pessoas a serem excluídas da educação, sendo, na maioria dos casos, por questões oriundas de desigualdades socioeconômicas no Brasil que obrigavam e obrigam jovens, adultos e idosos a trabalharem para sobreviver, no tempo que deveria ser o da escola.

O Parecer n.11/2000 (BRASIL, 2000) estabelece as diretrizes curriculares da EJA, afirmando que:

> De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa uma posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo a leitura e a escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena (BRASIL, 2000, p.6).

Desse modo, reparar esta realidade histórica e ainda presente é um dos objetivos finais da EJA.

As desigualdades socioeconômicas levam à exclusão de uma parcela da população do acesso à educação e da literatura. Daí a importância de políticas públicas que garantam e efetivem o direito à Educação de qualidade socialmente referenciada para a formação de uma sociedade menos desigual, aliada aos outros direitos básicos, e todos entrelaçados na formação humana plena. O Programa Nacional de Biblioteca na Escola é um exemplo importante de ações que contribui para ampliar o acesso às e o acervo de obras literárias de qualidade nas escolas.

Na pesquisa realizamos um levantamento em relação às políticas públicas de incentivo à leitura e o Programa Nacional Biblioteca da Escola destacou-se como uma importante política pública consistente e contínua na formação de acervos para as escolas públicas, com o objetivo de ampliar o acesso à cultura e incentivar a formação de leitores entre discentes e docentes. As consultas foram realizadas no site do Ministério da Educação[5] no qual se apontava que este programa desenvolvia-se desde 1997, com atendimento às modalidades da Educação Básica de maneira alternada.

3. Caminhos da pesquisa

A pesquisa foi de cunho qualitativo devido à metodologia empregada, por meio de entrevistas abertas. Essa opção apoiou-se em Ivenicki e Canen (2016, p.11) que afirmam que as características ampliadoras dos métodos qualitativos predominam na importância das descrições de pessoas e situações que não se restringem

[5] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC, 2017. Programa Nacional de Biblioteca na Escola. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola. Acesso em: 15 mar. 2020.

à coleta de dados, pois levam em conta as nuances da cultura, sentimentos e valores que movimentam os sujeitos e que foram fundamentais para atender aos objetivos da pesquisa.

Como procedimento metodológico usamos um roteiro de entrevista aberta com questões pré-formuladas. As entrevistas foram realizadas com duas professoras: uma delas foi Professora Orientadora na Educação de Jovens e Adultos e a outra, trabalhava diretamente na sala de leitura de uma escola de atendimento específico aos jovens e adultos, ambas no Programa de Educação de Jovens e Adultos, no município do Rio de Janeiro.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, realizadas em dias previamente combinados com as professoras. Após as transcrições, fizemos leituras e releituras, extraindo as categorias que, posteriormente, foram confrontadas com autores que embasaram a pesquisa.

Na próxima seção apresentamos a análise das entrevistas, dialogando com os autores referenciais da pesquisa, anteriormente mencionados.

4. A visão das docentes sobre a formação do leitor literário na EJA

Após a leitura e releitura das entrevistas foram extraídas categorias do material, a saber: 1) "Práticas de formação de leitores", centrada nas ações de formação de leitores nas escolas e também nas condições estruturais de cada instituição; 2) "Seleção de livros" (qualidade e acesso das obras) evidenciando como selecionavam as obras, as apresentavam aos estudantes e sobre o uso das verbas destinadas a compra de livros literários; 3) "Produções literárias", que buscou identificar o protagonismo dos estudantes em suas produções literárias na formação. As três categorias foram colocadas em diálogo com os referenciais teóricos que sustentaram a pesquisa. Apresentamos a seguir cada uma delas com breves análises e destaques.

Ressaltamos que a fim de preservar a identidade das professoras e das escolas devido às questões éticas, fizemos uma troca por nomes baseados em uma escolha afetiva, pois ambos são de personagens literários, Liesel e Alice, respectivamente das obras

"A menina que roubava livros" (Zusak, 2005) e "Alice no país das maravilhas" (Carroll, 2007 [1866]).

Na categoria "Práticas de formação de leitores", foi percebido o empenho das professoras entrevistadas junto aos demais pares nas escolas para ampliarem a formação de leitores dos estudantes e os conhecimentos dos docentes acerca da leitura literária e de sua relação com a educação.

As professoras apresentaram grande conhecimento teórico acerca da importância da literatura para a educação, em especial para a EJA, bem como apontaram a presença de referenciais teóricos defendidos nesta pesquisa, como Cândido (1995) e Lajolo (1982) e como dialogavam com suas práticas. A análise apontou a existência de projetos para a formação de alunos como leitores e de esforços em desenvolver práticas que a possibilitassem, tornando-se, inclusive, uma realidade diária nas escolas.

É imprescindível destacar algumas falas fundamentais referentes às práticas de formação de leitores, a professora disse:

> A gente tinha uma preocupação com a formação do leitor e da leitura literária muito voltada para o professor que estivesse na sala de leitura né como dinamizador de sala de leitura. (...) A gente percebeu né, os professores que estavam ali naquele momento, que se a gente achava importante que esses alunos jovens e adultos teriam direito e acesso aos livros e acesso a literatura, direito a isso a gente tinha que fazer independente da sala de leitura (Professora Liesel).

A fala da professora demonstra a literatura como um direito fundamental inerente à formação humana, como destacado por Cândido (1995), evidenciou a reinvenção de práticas para que esta formação fosse efetivada, mesmo com questões de estrutura ou no caso da falta de um professor de sala de leitura.

A professora Alice afirmou que a sala de leitura na escola era muito viva, com planejamento semanal e diversificação de propostas de formação de leitores:

> São muitas, a principal que a gente faz é a de empréstimos de livros, então quando o aluno entra na escola, toda vez que entram alunos novos a gente faz uma apresentação da sala de

> leitura, para que esse espaço não seja um espaço estranho, para que eles saibam que podem entrar que podem escolher os livros (Professora Alice).

Em relação à formação dos professores que atuavam na escola com a literatura, a professora afirmou: "Então, a gente não tem essa formação... eu acho que essa formação como leitor ela se dá na vida mesmo com algumas práticas institucionais como que a escola vem fazendo" (Professora Liesel).

Já a Professora Alice contou como a instituição vinha realizando essa formação de professores, como podemos observar no trecho a seguir:

> Os professores, quando os professores chegam na escola para trabalhar, vêm de concurso, eles não têm uma formação literária, a menos que eles tenham feito literatura na graduação. É claro que existem aqueles que já são leitores de literatura por prazer por influência em casa, mas ninguém vem com essa formação específica de literatura, o que acontece é que quando a gente vai puxando os trabalhos de literatura, os projetos da escola da sala de leitura do PPP essa prática é incorporada (Professora Alice).

É possível destacar que existe uma preocupação em formar os professores como leitores também e que este conhecimento é construído na prática docente, visto que destacaram também um esforço para formar professores, no diálogo e na indicação de autores.

Dessas falas, depreendemos que as duas escolas, com seus pares atuavam na formação de leitores, fossem eles alunos ou professores, afirmando mais uma vez o direito à literatura. Contudo, cabe destacar que os currículos de licenciaturas precisam dar atenção à formação de professores como leitores.

No tocante à categoria "Seleção e acesso às obras" foi evidenciado um trabalho contínuo de ambas as professoras entrevistadas. A professora Liesel promoveu uma campanha de doação de obras para a diversificação do acervo, visto que em sua maior parte não era adequado à EJA, assim por meio de uma ação cuidadosa buscou selecionar obras de qualidade para ampliar o acervo da instituição.

A professora Alice destacou a boa apresentação da sala de leitura, o planejamento de propostas diversificadas. A partir de verbas destinadas à escola, ocorria uma seleção de obras criteriosa em respeito ao público que se destinava e às necessidades particulares da comunidade escolar.

Na categoria "Produções literárias", observamos que as produções dos alunos eram valorizadas. Os espaços de formação dos alunos aconteciam por meio de atividades em sala, rodas de leitura, concursos de poesia ou redações, como um resultado favorável às reflexões teóricas realizadas.

As análises das entrevistas mostraram a relação com as práticas de formação de leitores, alunos e professores nas escolas, além de políticas públicas importantes como o PNBE e verbas destinadas diretamente para as escolas escolherem seu acervo. As professoras evidenciaram que a formação de professores leitores acontecia, frequentemente, no exercício do trabalho docente o que apontou a importância de cursos de licenciatura contemplá-la em seus currículos.

Durante a realização desta pesquisa, percebemos a pluralidade de programas voltados para a educação escolar com ênfase na leitura e escrita. Considerando o atual cenário político, econômico e institucional, observamos o término de muitos desses programas, que foram retirados do site do FNDE. A partir desta constatação, reiteramos a necessidade da indução de políticas públicas de Estado para a garantia da permanência dos investimentos na formação de leitores, trazendo um caráter de continuidade, rompendo com uma lógica de descontinuidade.

5. Considerações finais

No presente artigo apresentamos parte da pesquisa que investigou a formação do leitor literário na EJA por meio da realização de entrevista com duas professoras da área. Foi possível compreender, ainda que com algumas limitações estruturais, como a formação do leitor literário era desenvolvida na EJA.

As entrevistas apontaram que existiam práticas importantes para a formação literária da EJA, entre elas, a formação de acervos e o uso de diversos gêneros textuais. A pesquisa demonstrou que

as práticas são alicerces para a formação literária na EJA. Destacaram a importância de políticas públicas para a garantia de acervos de qualidade nas escolas e que estas precisam acolher as singularidades de cada escola.

Em relação à formação literária dos professores, observamos que era, frequentemente, aprendida no exercício da docência, algumas vezes com um docente que a realizava no campo do trabalho.

Acerca de o objetivo da pesquisa de compreender a formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos, evidenciou-se a existência de espaços escolares, nos quais há a valorização da formação de leitores no Projeto Político Pedagógico, com práticas que são como ponte para esta formação.

É importante destacar que, apesar de existirem políticas públicas que contemplem a EJA, há uma necessidade de ampliá-las, principalmente de modo que priorizem a autonomia das escolas e dos professores na constituição dos acervos e nas formações que atendam às suas necessidades.

Quanto à formação de professores, evidenciou-se que é de fundamental importância que os currículos das licenciaturas contemplem disciplinas e outras atividades que fomentem a formação de professores leitores e discutam a importância da leitura literária na educação e, em especial, na EJA.

Esperamos que a pesquisa possa inspirar outras análises sob novos aspectos quanto à formação de leitores na EJA, talvez por meio de análises quantitativas, objetivando mostrar o cenário mais amplo para futuras políticas públicas que ajudem a ampliar a valorização do leitor literário na Educação de Jovens e Adultos.

6. Referências

BRASIL. CURY, Carlos. Roberto. Jamil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer CNE/CEB. n. º11/2000**. 2000. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC, 2017. **Programa Nacional de Biblioteca na Escola**. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO. F. & SOUZA, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Planalto.gov, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 22 mar. 2020.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007. Título original em inglês: Alice's Adventures in Wonderland [1866].

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, **Histórico**, 2017 Disponívelem:http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico Acesso em: 03 mar. 2020.

IVENICKI, Ana. & CANEN, Alberto. G. **Metodologia da Pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 7. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1989.

MACHADO, Amanda Lamego. **A formação do leitor literário na educação de jovens e adultos**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Trad.: Vera Ribeiro. 3ª. ed. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013, [2006].

Ruínas: uma revisitação às preciosidades linguísticas em textos de alunos da EJA

Dany Thomaz Gonçalves[6]

1. Introdução

Uma enxurrada de questões linguísticas, já resolvidas com o advento da Sociolinguística, vem ainda sendo rediscutidas por conta da imposição entre prestígio e estigma. Há pouco, precisamente em 2011, com o início do mandato da presidente (ou presidenta?) Dilma Rousseff, evocou-se um embate questionando a forma de se referir ao cargo de Dilma como presidenta e não como o proposto pela Gramática Normativa que prevê que a forma presidente é comum para os dois gêneros. Dado este exemplo, e tomando a variação como algo inerente à língua – sabendo que uma língua é dinâmica e passa por processos de evoluções a todo o tempo – e, outrora, faz parte da identidade do indivíduo, buscamos diferentes formas de grafias para a mesma palavra, questionando-se essas grafias, denominadas de grafias não convencionais, estariam de todo erradas. Segundo Tenani e Reis (2011), estudar o caso das grafias não convencionais, situações em que as escolhas de grafemas discordam da convenção ortográfica, não significa lidar com erros, todavia compreendê-las.

Para tanto, esta pesquisa foi constituída por um corpus de 25 redações escritas por alunos oriundos dos anos finais[7] do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 16 e 45 anos e distribuídas entre alunos do sexo masculino e feminino. Tendo em vista uma proposta de uma montagem e uma apresentação de um texto coletivo na Exposição de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – organizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – trabalhamos uma proposta de redação voltada ao tema Violência, proposto anteriormente pela Secretaria Municipal de Educação, e a entregamos aos alunos.

---

[6] Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, e Professor da Secretaria Municipal de Educação – SME/RJ.

[7] Anos Finais correspondem, respectivamente, ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Para atingir o objetivo de depreender o uso das grafias não convencionais na escrita desses alunos, discutimos, neste trabalho, o conceito de letramento conjuntamente às propostas curriculares acerca da linguagem na Educação de Jovens e Adultos e o referencial teórico-metodológico utilizado na pesquisa. Em seguida, contextualizamos e discutimos os resultados encontrados e, por fim, chegamos às considerações finais.

2. Letramento, letramentos e a proprosta curricular da EJA

Letramento é um termo que possui diversas acepções. Parafraseando Kleiman (1991), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização.

Como afirma Soares (2004), quem comandava o contexto histórico educacional até a década de 1970 do século passado eram os estudos baseados em Alfabetização. Em meados dos anos 1980, a necessidade de reconhecer e de nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas do que as práticas de ler e de escrever, resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, deram origem ao termo *letramento* no Brasil a fim de delimitar um fenômeno distinto daquele que outrora era denominado Alfabetização. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, a palavra *literacy*[8] encontrava-se dicionarizada desde o século XIX, mas foi também a partir dos anos 1980 do século posterior que ganhou o foco de atenção e de discussão nas áreas de Educação e da Linguagem.

Aqui no Brasil, o conceito de letramento surgiu como:

> [...] o despertar para a importância e a necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita que tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de Alfabetização (SOARES, 2004, p.07).

No Brasil, o conceito de letramento é recente quando comparado aos estudos da Alfabetização, Grando (2012) afirma que:

[8] Forma inglesa correspondente a letramento.

> [...] o letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Conforme Soares (2009, p. 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística". Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros "Os significados do letramento", organizado por Angela Kleiman e "Alfabetização e Letramento", de Leda V. Tfouni (GRANDO, 2012, p.02).

Ainda segundo Grando (2012, p. 01), alguns professores pensam que o letramento é um método didático que veio substituir a Alfabetização, outros consideram que a Alfabetização e o letramento são processos iguais, outros ainda possuem dúvidas sobre como promover uma proposta voltada para o letramento. Vóvio e Kleiman (2013), por sua vez, afirmam que no campo da Educação, nas últimas três décadas, os termos "Alfabetização e Letramento" ganharam estatuto de binômio, não são considerados termos intercambiáveis, porém relacionados. O letramento é responsável por agregar novos sentidos e formas ao processo de Alfabetização e novas atribuições aos professores e à educação escolar, o termo ganhou destaque, então, sendo incorporado em referenciais curriculares e afins.

Tfouni (2002) salienta que, apesar de estarem ligados entre si, a Alfabetização e o letramento tratam de coisas distintas. Assim, afirma que:

> A Alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. [...] levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A Alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2002, p. 9-10).

É importante salientar que os sentidos atribuídos ao letramento nem sempre coincidem com os que nos foram mostrados

nas pesquisas que lhes deram origem, sendo assim Vóvio & Kleiman (2013) dizem que:

> Como todo conceito que migra de uma esfera social a outra, os modos de abordá-lo, concebê-lo e ressignificá-lo revelam o processo de apropriação dentro de determinada área, frente a variados objetos de estudo e interesse: criam-se réplicas aos já-ditos (...) (VÓVIO & KLEIMAN, 2013, p.179).

Por conseguinte, conclui-se que não somente referente aos estudos de letramento, mas referente aos vários tipos de estudo sempre haverá réplicas aos já-ditos e réplica não quer dizer que seja cem por cento (100%) igual.

De acordo com a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos do 2º segmento (BRASIL, 2002), o ensino da linguagem baseia-se na caracterização da linguagem oral e da linguagem escrita.

Quanto à linguagem oral, devido aos estudos no campo da Linguística, muitas concepções mudaram: a linguagem oral passou a ser vista com uma natureza mais flexível e dinâmica que a escrita, absorvendo rapidamente as inúmeras variações decorrentes do contexto sociocultural na qual se desenvolve. Cabe ao professor de Língua Portuguesa acolher a diversidade, possibilitando aos educandos a ampliação de suas formas de expressão e o uso de modos de falar adequados às diferentes situações e intenções comunicativas.

É importante levar em consideração que, independentemente, da escolaridade do aluno, neste caso especificando o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sabendo que ele usa a língua para interagir em várias situações comunicativas nos grupos sociais com os quais convive, é necessário demonstrar aos educandos as diversas formas adequadas de se expressar, conforme as diferentes situações comunicativas.

Em relação à linguagem escrita, um primeiro fator a ser levado em consideração é que como na oralidade o educando já sabe falar, na escrita ele também revela/apresenta conhecimentos sobre a escrita. Segundo a Proposta Curricular (BRASIL, 2002), muitos alunos conhecem algumas letras e já sabem escrever seus próprios nomes; em geral, todos já se defrontaram com a necessidade de

identificar placas escritas, preencher formulários, encontrar preços de mercadorias, tomar um ônibus na rua.

Relacionado ao processo de aprendizagem da escrita, distinguem-se dois âmbitos: o de compreensão e o de domínio. O domínio desses dois âmbitos deve se realizar simultaneamente de modo que eles se apoiem mutuamente, sabendo que a compreensão diz respeito aos recursos e mecanismos de funcionamento do sistema de representação escrita e o domínio às distintas formas com que esses recursos são utilizados em diferentes textos, de acordo com suas intenções comunicativas (BRASIL, 2002). Cabe aqui ressaltar que, através do domínio do sistema alfabético, a compreensão na relação entre as letras e os sons da fala chega-se à compreensão das regularidades e irregularidades. As irregularidades dizem respeito às peculiaridades da ortografia da Língua Portuguesa. Esta afirmação leva à compreensão de que uma palavra pode ser pronunciada de muitas formas, mas deve ter uma única grafia.

Quanto à escrita na EJA, ainda levando em consideração a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da EJA (BRASIL, 2002), os objetivos da área de Língua Portuguesa estão prioritariamente voltados para o aperfeiçoamento da comunicação e do aprendizado da leitura e da escrita.

Baseando-se nas premissas da Proposta Curricular e sabendo que o letramento trabalha a aprendizagem da escrita de uma maneira sócio-histórica, atemo-nos a falar um pouco sobre a escrita e sua heterogeneidade.

3. Caminhos teórico-metodológicos

A escrita é, assim como a fala, heterogênea. Corrêa (2006) defende a ideia de que a presença do falado no escrito não registra apenas a relação entre duas tecnologias diferentes, mas a relação entre dois modos de enunciação que se constituem mutuamente. Portanto, é de fácil compreensão que elementos dessa constituição heterogênea marquem presença tanto nos produtos da fala quanto da escrita e vice e versa.

Quando o assunto se baseia na heterogeneidade da escrita, recorremos à concepção dialógica de Bakhtin para a qual um enunciado da língua, construído na

> alternância dos sujeitos do discurso – seria [...]pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva, portanto, assim, [...] ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p.297).

Desta forma, compreende-se que qualquer amostra de utilização da linguagem, seja na modalidade escrita ou oral, precisaria considerar o caráter dialógico e situacional da língua. É de se compreender que a escrita de um texto poderia aparecer como uma resposta a enunciados e aos enunciadores anteriores.

Durante essa troca de informações entre os enunciados e os enunciadores se percebe que um enunciado sempre reflete o processo do discurso, os enunciados do outro. Fato este, que nos leva a considerar a busca por indícios que revelem o trabalho singular do sujeito com a linguagem, já que a partir das percepções de outros podemos construir as nossas próprias. Segundo Bakhtin:

> [...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados, [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de perceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p. 294-295).

Tomamos o conceito de heterogeneidade da escrita, concebido por Corrêa (2004, p.9), como sendo um “encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito” fato que está fundamentado na concepção dialógica de linguagem. Essa concepção permite inferir que a produção textual englobaria não apenas fenômenos referentes ao letramento, mas, sobretudo fenômenos referentes à oralidade; por ora, seria a oralidade própria da constituição heterogênea da escrita. Assim, entende-se que o modo heterogêneo de constituição da escrita seria:

> [...] o trânsito entre as práticas sociais do campo das práticas orais e as do campo das práticas letradas, como modo de justificar a presença de fatos linguísticos da enunciação falada (gêneros, recursos fônicos, morfossintáticos, lexicais e pragmáticos) na enunciação escrita (CORRÊA, 2001, p.142).

De acordo com o pensamento de Corrêa, pode-se assumir que marcas das práticas orais estão presentes nos variados gêneros escritos existentes, produzidos em situações escolares ou não.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a visão de letramento que toma a relação entre a oralidade e a escrita, aproximando-se de uma prática social do campo das práticas orais – quanto à enunciação oral – e uma prática social do campo dos fatos linguísticos – relacionada à enunciação escrita, pretende-se "com essa aproximação, chamar a atenção para a convivência de marcas linguísticas dessas práticas nos vários eventos discursivos, inclusive nos diversos gêneros escritos produzidos" (CORRÊA, 2011, p. 143-144), permitindo assumir a heterogeneidade como constitutiva da escrita. Assim, constituindo a prática da análise e a interpretação dos indícios que foram encontrados no corpus do estudo. É neste sentido, que olhamos as produções escritas dos estudantes da EJA, buscando não ratificar o discurso da influência da oralidade na escrita, mas de revelar a oralidade como constitutiva da escrita e vice-versa, portanto, compreendendo-as em uma relação de heterogeneidade e intergenérica, aquela em que se encontra uma mistura entre os gêneros: escrita heterogênea com presença de características da fala ou vice e versa.

Evidentemente, optamos por uma metodologia que levasse em consideração os aspectos qualitativos que exploram as características dos indivíduos e cenários (MOREIRA e CALEFFE, 2008) baseados em uma pesquisa empírica, realizada por meio de uma análise de dados específicos constituídos por "grafias não convencionais", que aqui denominamos de ruínas (CORRÊA, 2001). O material analisado foram textos escritos produzidos por estudantes da modalidade de ensino EJA de uma escola pública.

A escolha pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 2002) visou à busca de indícios que foram investigados e constituem, em nossa análise, as marcas enunciativo-discursivas interpretadas por meio da noção de "ruína de gênero discursivo", numa conotação positiva para ruína, modo como olhamos o processo de formação/

constituição de novos gêneros discursivos. Portanto, ruína corresponderia a vestígios de relações intergenéricas (CORRÊA, 2006).

As grafias não convencionais encontradas foram analisadas seguindo os três eixos propostos por Corrêa (1998):

- O primeiro é o eixo da representação que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita – momento em que o escrevente ao apropriar-se da escrita tende a tomá-la como representação termo a termo da oralidade, em que tende a igualar dois modos de realização da linguagem verbal;
- O segundo é o da representação que o escrevente faz da escrita como código institucionalizado – neste caso código não se refere ao processo de codificação da língua escrita, nem à tecnologia da escrita (alfabética), nem ao trabalho de interpretação semiótica (decodificação). Corrêa entende código como o processo de fixação metalinguística da escrita pelas várias instituições, sujeitos, portanto, aos movimentos da história e da sociedade, dinâmico e aberto, não restrito à escola.
- O terceiro eixo é o da representação da escrita em sua relação com o já falado/já ouvido e o já escrito/já lido – por meio dessa relação o escrevente põe-se em contato, não só com tudo quanto teve de experiência oral, mas também com a produção escrita em geral com a produção escrita particular, por exemplo, a coletânea de textos dos alunos da EJA.

As ocorrências de grafias não convencionais foram encontradas em textos de alunos de uma escola X, situada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Nessa escola, havia 177 alunos matriculados nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EJA. Seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação com vistas à apresentação em um evento da Rede, foi proposto aos alunos uma produção textual com o tema “A violência”.

Das 177 propostas de atividade, enviadas em formato de composição de redação em uma folha A4, somente 25 produções foram entregues à professora, totalizando apenas 12% do quantitativo de alunos referentes ao segundo segmento do Ensino Fundamental em EJA. Destacamos que não foi possível investigarmos o porquê de ter havido um percentual tão baixo quanto à devolução das produções escritas.

4. Contextualização da proposta de produção escrita, sujeitos participantes e análise dos dados

Para os educandos, foi proposto o seguinte contexto e eles teriam de desenvolver uma produção escrita com base em um pequeno texto, orientado por duas perguntas conforme abaixo:

> "A sociedade enfrenta diferentes tipos de violência a cada instante. Nos jornais, na internet e nas conversas entre amigos o tema mais frequente é sobre violência. Existe violência de vários tipos: violência contra a mulher, violência física, violência sexual, violência contra valores religiosos, até o *bullying* é um tipo de violência. De alguma forma, todos já sofremos algum tipo de violência. Responda às seguintes perguntas, criando um texto: O que é violência para você? Qual (is) violência(s) afeta(m) (ou afetaram) sua vida?"

Além do espaço para a produção escrita, a proposta continha outras informações que visavam ao levantamento dos dados para efeito de apresentação final, resultando em tabelas estruturadas seguindo, preferencialmente, o nível de letramento, o sexo e a faixa etária dos alunos. Esses dados foram organizados em uma tabela, com o intuito de visualizar melhor as informações. Os textos escritos pelos alunos foram identificados do A1 ao A25[9], visando ao anonimato dos participantes e à preservação de suas identidades.

De acordo com os dados coletados, tivemos 25 sujeitos dos quais 10 eram do sexo masculino, 14 do sexo feminino e 1 não informou. Quanto ao nível de ensino, encontramos cinco textos de alunos do 6º ano; dois textos do 7º ano; dez textos do 8º ano e oito textos provenientes do 9º ano da EJA. A faixa etária dos alunos variava entre 16 e 45 anos.

Para análise dos dados, realizamos um levantamento das grafias não convencionais com base no paradigma indiciário Ginzburg (2002) que prevê uma análise de indícios, detalhes, pistas, marcas encontradas nos textos dos alunos. Essas grafias não convencionais foram identificadas como "ruínas de gêneros discursivos". De acordo com Corrêa (2006) "ruínas são parte mais ou menos in-

[9] Usamos A para identificar Aluno e a numeração de 1 a 25 para caracterizar o quantitativo de produções.

formes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas (...) da constituição de uma fala ou de uma escrita". As ruínas aqui não carregam um significado negativo, como algo que possa ser considerado como resto, e sim como elementos fundadores de novos saberes. Uma forma simples e clara de se compreender o significado de ruínas neste trabalho é a acepção utilizada pela página Wikipedia[10]:

> **Ruína**, do latim *ruina*, com o significado de ruir, cair, arquitetonicamente é o termo que descreve o resto, destroço ou vestígio de uma estrutura. Muitas civilizações deixaram suas ruínas como **único vestígio**; outras, como **marca mais forte de sua arquitetura.** (grifo nosso)

Nesse sentido, vemos as ruínas como marcas identitárias que o escrevente carrega consigo e nos agracia com elas em suas escritas, deixando-nos vestígios, indícios da gênese de sua escrita.

As ruínas foram identificadas após diversas leituras minuciosas das 25 redações que compõem o corpus desta pesquisa. Quanto ao resultado geral, identificamos um total de 128 ocorrências de grafias não convencionais nestas redações de alunos da EJA.

Após levantamento de todos os indícios de ruínas, estes foram contabilizados e separados por tipos de ocorrências.

Apesar de diversos tipos de ocorrência encontrados e da importância de pesquisá-los, neste estudo, focamos na análise dos tipos de ocorrência mais frequentes ou recorrentes. Esses indícios foram analisados seguindo a classificação em três grupos: a falta da marca de infinitivo nos verbos; a troca a da conjunção adversativa "mas" pelo advérbio de intensidade "mais"; e, a troca de "e" por "i" e o inverso; a troca de "u" por "o", o inverso e também a troca por "l".

De acordo com esses três grupos, encontramos no caso de número 1 (falta da marca de infinitivo dos verbos) 12 ocorrências nos seguintes verbos: Mante(r); Mora(r); Anda(r); Acaba(r); Decorre(r); Conversa(r)[2X]; Debate(r); Sita(Citar); Exerce(r); Volta(r); Lida(r).

E no caso de número 2, encontramos 10 ocorrências da troca da conjunção adversativa *mas* pelo advérbio de intensidade *mais*.

---

[10] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ru%C3%ADna . Acesso em: 29 dez. 2019.

Os indícios acima encontrados nas produções escritas dos estudantes evidenciam os vestígios de gêneros interferentes (intergenéricos), reconhecidos na escrita como ruínas. Corrêa ajuda-nos a analisar e interpretar estes indícios como "aspectos linguístico-discursivos registrados nos textos e que constituem um modo de ter acesso dos saberes formais (escolarizados) e informais com os quais o escrevente tem contato (CORRÊA, 2006, p.4).

Para o autor, estas ruínas apresentam um caráter responsivo ativo dos enunciados genéricos que, de acordo com Bakhtin, constituem réplicas a outros dizeres próximos ou distantes em relação ao espaço/tempo.

Nestes indícios destacados acima, observamos um caráter híbrido da relação oral/escrito, isto é, um caráter escritural da oralidade (a sonoridade que dá suporte ao escrito) que expressa a preservação da memória pela tradição oral, inclusive, da memória do plano formal dos usos da linguagem.

Neste sentido, Corrêa afirma que uma outra concepção de escrita, que reconheça e trabalhe com a convivência entre o oral e o escrito pode render bons frutos (CORRÊA, 2006, p.21), buscando indícios de relações dialógicas presentes nos textos em que a presença de escritas imprevistas não sejam tomadas como "defeitos", mas como "marca da relação do enunciado genérico com o autor", fato que põe determinado gênero em contato com as mais variadas práticas de linguagem em que o autor se insere, repondo a dinâmica histórica de constituição e reconstituição daquele gênero (CORRÊA, 2006, p.22).

O caso de número 3 que engloba a troca de "e" por "i" e o inverso; a troca de "u" por "o", o inverso e também a troca por "l", encontramos os seguintes indícios: vicil (vício), preucupar (preocupar), almenta (aumenta), dificios (difíceis), fauta (falta), onibos (ônibus) e si (se).

Analisando esses indícios de acordo com a metodologia expressa pelo paradigma indiciário, percebemos que a escolha de grafemas de vogais poderia servir à construção de diferentes sentidos do texto como o caso da ênfase. Quanto ao modo como esses sentidos são construídos, notamos o papel preponderante de certa escolha lexical, aqui denominada *ênfase* – quando determinados vocábulos são enfatizados pela escolha da vogal (TENANI e REIS, 2011, p.82).

5. Considerações finais

Neste trabalho, fizemos uma revisitação a Gonçalves (2016) em que procuramos mostrar algumas tendências linguísticas das grafias não convencionais, bem como algumas pistas, deixadas pelo sujeito, de sua representação da escrita, logo, de sua identidade. Tal análise partiu da recusa de um posicionamento que opusesse, de forma dicotômica, fala e escrita – ou seja, de um lado a escrita, sistema puro e invariável, de outro a fala, heterogênea e variável. Assumiu-se a escrita como uma prática social, heterogeneamente constituída pelo trânsito do sujeito entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito (CORRÊA, 2004).

Grafias não convencionais são atribuídas à oralidade, devido à troca de letras tanto por variação fonológica diastrática, diafásica ou diatópica ou até mesmo por falas consideradas estigmatizadas.

Com base no referencial teórico de Corrêa (2004) e de Tenani e Reis (2011) que têm como referência as relações intergenéricas de Bakhtin (2011), buscamos neste estudo compreender as grafias não convencionais expressas no discurso escrito de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em processo de escolarização como indícios de um movimento entre a oralidade e a escrita, prescrevendo uma relação intergenérica.

Os grupos de ocorrências de indícios foram analisados seguindo os três eixos de constituição da escrita segundo Corrêa (2006). Esses indícios encontrados nas produções escritas dos estudantes evidenciam os vestígios de gêneros interferentes (intergenéricos), reconhecidos na escrita como ruínas. Corrêa ajuda-nos a analisar e interpretar estes indícios que denomina de ruínas como "aspectos linguístico-discursivos" registrados nos textos e que constituem um modo de ter acesso aos saberes formais (escolarizados) e informais com os quais o escrevente tem contato.

Com os resultados obtidos nesta pesquisa, podemos afirmar a importância do professor reconhecer a legitimidade de relações intergenéricas não previstas nos textos de jovens e adultos, buscando compreender as "grafias não convencionais" ou os "equívocos" ou as "ruínas" como respostas que denunciam a convivência com práticas sociais, marcadas por relações dialógicas. Portanto, não se trata de eliminar os traços da oralidade na escrita, mas de compreender que, em um processo histórico e dialógico, a oralidade é constitutiva da escrita.

6. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 30 dez. 2019.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Especial, p. 333-356, 2011.

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 45(2), p. 205-224, 2006.

_____. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

____. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. v. 1, p. 135-166.

____. O paradigma indiciário na apreensão do modo heterogêneo de constituição da escrita. **Estudos Linguísticos (São Paulo)**, São José do Rio Preto (SP), v. XXVII, p. 72-78, 1998.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: ______. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GONÇALVES, Dany Thomaz. **Ruínas**: Quando o erro se torna algo precioso. Uma análise de textos produzidos por alunos da EJA. 2016. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Curso de Especialização Saberes e Prática da Educação Básica - EJA (CESPEB/EJA) UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In: IX ANPEDSUL 2012 Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX ANPEDSUL** 2012 Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. v. 1 DVD

KLEIMAN, Angela Bustos. O Letramento na Formação do Professor. Resumo publicado nos **Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL Porto Alegre 1992**. Goiânia, ANPOLL, 1991.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de janeiro: Lamparina, 2008

REIS, Marília Costa; TENANI, Luciani Ester. **Registros da heterogeneidade da escrita.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 51, p. 5-17, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.**5 ed. São Paulo: Cortez, 2002

A sala de leitura e a EJA: um direito à fabulação na formação do sujeito leitor

Geisi Nicolau[11]

1. Introdução

> *"Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética" (Paulo Freire).*

Concordando com Freire, brevemente mencionado acima, atuar na Educação de Jovens e Adultos[12] em um país com dimensões continentais e com uma distribuição de renda tão desigualmente acentuada, como o Brasil, configura-se em um desafio cotidiano de luta, persistência e tentativa de sobrevivência. Como uma possível resposta a esse desafio, se torna imprescindível que não nos furtemos de sonhar com a possibilidade de construção de dias melhores cotidianamente. O nosso sonho nos alimenta e nos dá força para continuarmos nossa caminhada, por mais árdua que esta possa ser.

Ponderando acerca desse cotidiano de luta, necessitamos de refletir como, milhares de brasileiros sofrem com a negação de seus direitos constitucionais mínimos. Falta saúde, educação, saneamento básico, água encanada, energia elétrica, entre tantos outros direitos assegurados legalmente que, na prática, não chegam até à classe trabalhadora[13]. Ou, em alguns casos, quando essas garantias

---

[11] Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, membro da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) atuando como Diretora do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), especialista em Alfabetização, Leitura e Escrita pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: geisinicolau@rioeduca.net.

[12] Doravante denominada EJA.

[13] O uso da expressão "classe trabalhadora" se faz necessário visto que evidencia o referencial teórico e metodológico que fundamenta o trabalho no campo da EJA compreendendo que, no limite desse trabalho, não seria possível aprofundar tal discussão.

chegam para os trabalhadores, acontecem de forma minimizada e/ou aligeirada. De acordo com Ventura (2017, p. 143) essa condição degradante "é uma produção social de sociedades desiguais".

Voltando o nosso olhar para esses sujeitos, observamos que vivemos em uma sociedade estratificada em classes, caracterizada pelo modo de produção capitalista, onde podemos observar que os estudantes da EJA, por terem sido inseridos precocemente no processo produtivo, possuem pouca – ou nenhuma – escolarização. Com isso, percebemos que historicamente o cenário configura-se ainda com maior brutalidade com relação à garantia do direito à dignidade humana à classe trabalhadora. Arroyo (2017) ao abordar os itinerários por direito a uma vida humana justa, menciona que:

> O direito à dignidade humana pressupõe lutar por serem reconhecidos humanos já. Sem condicionantes. Nem sequer é necessária a condição de fazer um percurso escolar para reconhecê-los humanos. Uma relação política, ética, humana radical das lutas populares por educação atreladas a suas lutas por Direitos Humanos (ARROYO, 2017, p. 93).

Identificamos historicamente que esses trabalhadores são marginalizados em uma sociedade marcada pela segregação entre os cidadãos que possuem uma posição de privilégio e estão em lado oposto a esta classe. Com isso, considerando que esses estudantes carregam consigo o fato de pertencerem à classe trabalhadora, em uma sociedade marcada pela divisão de classes, concordo com Ventura (2016) quando menciona que dentre os variados desafios da EJA,

> (...) está a tarefa política e pedagógica de transpor as concepções reducionistas sobre essa modalidade, bem como a de conferir às ações da EJA, desenvolvidas no âmbito da educação escolar, uma qualidade (no sentido de uma proposta pedagógica que incorpore a sua especificidade) à altura do seu reconhecimento oficial (VENTURA, 2016, p. 3).

Sendo assim, é cada vez mais necessário que consigamos garantir aos estudantes da EJA políticas que não sejam descontínuas, nem de menor qualidade, nem adaptações do ensino com crianças para

os adultos e sim, políticas públicas que tratem do oferecimento efetivo de atividades e espaços pedagógicos pensados especificamente dentro das características que configuram a classe trabalhadora.

Para tanto, neste texto apresentamos parte da pesquisa que teve como objetivo investigar de que modo a Sala de Leitura[14] pode contribuir para a formação do sujeito leitor. Neste sentido, a questão central a ser respondida foi: como as ações desenvolvidas na Sala de Leitura, considerando esse espaço privilegiado de contato com o acervo literário, podem contribuir para o fomento às políticas de leitura e à formação do sujeito leitor na EJA? Como metodologia de pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa que busca compreender os fenômenos educacionais levando em conta todos os componentes de uma situação. Ou seja, ao realizar a pesquisa na literatura técnica, buscou-se a interpretação das leituras de modo a compreender de forma holística a estrutura e o funcionamento da Sala de Leitura no fomento a promoção das ações leitoras.

2. Do direito à literatura e a formação do sujeito leitor

Como observado anteriormente, os estudantes da EJA se qualificam por compor a classe trabalhadora e ser a força de trabalho que sustenta a sociedade estratificada em classes, tal qual está colocada atualmente e que não foi superada pela sociedade brasileira. Com isso, apresentar aos sujeitos da EJA espaços formativos que não se limitem exclusivamente à sala de aula é um desafio enfrentado pelos professores que buscam que suas práticas pedagógicas sejam voltadas para potencializar a humanização desses estudantes considerando o cotidiano da classe trabalhadora permeado de situações desumanas.

---

[14] Na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, a Sala de Leitura é o espaço físico onde o acervo literário da unidade escolar fica disponível para consulta e empréstimo docente e discente. Nessa sala, há a orientação da Secretaria Municipal de Educação para que se tenha a lotação de um professor regente que tem como principais atribuições a promoção a leitura literária e a formação de leitores na escola, além de realizar ações necessárias a estrutura e funcionamento do espaço. Neste trabalho, a expressão Sala de Leitura está grafada, em todo o texto, com as iniciais maiúsculas por compreender que esse espaço pode constituir-se em um lugar primordial para o desenvolvimento das ações mencionadas acima.

Considerando que tratamos nesse texto de sujeitos que socialmente ocupam espaços subalternizados na sociedade e que a falta ou o mínimo acesso à alfabetização compromete o desenvolvimento pleno da sua cidadania, o acesso à obra literária necessita de ser fomentado por todos os profissionais presentes nas escolas de EJA. Conhecer diferentes obras literárias permite apresentar aos trabalhadores estudantes novos lugares, inspirar novas atitudes no seu cotidiano, apresentar enredos que envolvam seu imaginário e vivenciar novas experiências.

Propiciar aos estudantes da EJA o uso irrestrito da Sala de Leitura e o contato direto com o acervo literário é oferecer à classe trabalhadora o direito ao acesso ao livro incentivando seu pleno desenvolvimento, buscando garantir oportunidades, que até então lhes foram negadas ao longo de suas vidas, e contribuindo para a formação de sujeitos leitores. Ao assegurarmos essas iniciativas, estamos nos certificando que o acesso a obra literária e o fomento a leitura, como um direito humano seja de fato assegurado.

Percebendo a literatura como um direito humano que deve ser assegurado ao estudante da EJA de forma a garantir seu desenvolvimento pleno e ampliar suas competências, as apropriações de Cândido (1988) nos trazem importantes reflexões acerca das razões para pensarmos em direitos humanos:

> Por quê? Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensáveis para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo (CÂNDIDO, 1988, p. 172).

Desta forma, contemplando a abordagem de Cândido, buscamos considerar os direitos humanos admitindo que os mesmos direitos que nos cabem, cabem a todos os outros sujeitos. Com isso, considerando os estudantes da EJA cujo histórico dos direitos humanos mais básicos é de negação e, observando que esses sujeitos hoje buscam sua escolarização, aprofundar na temática da apropriação

das obras literárias e seus usos sobretudo no espaço da Sala de Leitura é uma ação que prima pela urgência em sua apropriação visto que, de acordo com a função equalizadora da EJA, dentre outros aspectos, busca a equidade na distribuição dos bens sociais a fim de garantir a todos a atualização de seus conhecimentos.

De acordo com o parecer CNE/CEB nº. 11 (BRASIL, 2000, p. 8-9),

> A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma ininterrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes 'novos' alunos e 'novas' alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000, p. 8-9).

A luta em prol dos direitos humanos, principalmente nas classes de EJA, precisa ser entendida como uma busca incessante da garantia de bens simbólicos e essenciais que foram negados aos estudantes ao longo de suas vidas. Para tanto, é indispensável que se esclareça que mover esforços em benefício daqueles que sustentaram com sua força de trabalho o país, não deve ser compreendido como exercer caridade ou como quem faz um favor ao outro. Buscar forças objetivando se certificar que os direitos humanos sejam garantidos deve ser uma das incumbências dos professores da EJA.

Compreendendo que a literatura faz parte dos bens não disponíveis no campo da socialização aos sujeitos da classe trabalhadora, a Sala de Leitura se caracteriza em um importante e imprescindível espaço a ser vivenciado cotidianamente pelos estudantes, considerando o acesso ao livro e a literatura como premissa as ações de fomento à leitura. A literatura apresenta em grande parte, aos sujeitos que a ela tem acesso, a sensibilidade ao imaginário que está expresso contribuindo para a formação do sujeito leitor

na ampliação de seu vocabulário, no reconhecimento de valores e crenças, na formação da sua personalidade, entre outros aspectos, assegurando a reflexão acerca das situações vivenciadas cotidianamente. Com isso, podemos mencionar que o texto literário apresenta particularidades que permitem com que os sujeitos se constituam a partir de sua relação direta com a obra literária.

3. Os ensinamentos da literatura

De forma a conseguirmos nos relacionar com os demais membros que vivem em comunidade conosco, precisamos falar uma mesma língua. Ou seja, necessitamos ter o mesmo código para descrever os mesmos objetos de modo que todos possamos nos comunicar entre si e compreendermos o que cada um quer dizer.

De acordo com Reyes (2012), apesar de utilizarmos os mesmos signos para mencionar os mesmos objetos, sentimentos ou imagens mentais que queremos definir, a vivência de cada um vai ser determinante para delimitar as características de cada fala, visto que nossas experiências individuais serão utilizadas para embasar tais conceitos,

> Isso garante que possamos compartilhar, de certa forma, um código comum. De fato, se escrevo *casa*, posso ficar segura de que todos vocês, que compartilham o uso da mesma língua, evoquem em sua mente o conceito de *casa*. Todavia, nenhuma das imagens mentais que vocês formarem corresponderá ao significado *standard* do dicionário. Haverá mansões, apartamentos ou casas de campo; algumas serão grandes e outras, pequenas. Muitos irão mais longe e associarão a palavra a um cheiro particular, a certa sensação de segurança ou de calor do lar, a uma saudade ou a seus próprios segredos. E isso ocorre porque todos nós vivemos em casas distintas (REYES, 2012, p. 23-24).

Com isso, apesar de termos palavras em comuns utilizadas pelos sujeitos que vivem na mesma comunidade pretendendo nomear os objetos semelhantes, as vivências particulares são capazes de extrapolar o significado habitual apresentado nos dicionários. Ou seja, a imaginação construída acerca das experiências vividas é capaz de ampliar a interpretação de um determinado signo. Ainda de acordo com Reyes (2012),

> Temos um código comum, digamos que são os materiais e as especificações básicas. Mas cada ser humano vai se apropriando do código por meio de suas próprias experiências vitais e costuma produzir seus significados para além de um dicionário, mediante uma trama complexa de relações e de histórias (REYES, 2012, p. 24).

Outro aspecto relevante acerca dos ensinamentos propiciados pela literatura está centrado nas proposições de Freire (2011) com relação à alfabetização de adultos. Se anteriormente o processo de alfabetização se desenvolvia de forma arbitrária e autoritária tendo o professor como figura central, a superação desse processo propõe que como ato político, o processo alfabetizador não pode mais acontecer descontextualizado do cotidiano dos estudantes:

> Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto (FREIRE, 2011, p. 42-43).

Sendo assim, ao tratarmos da alfabetização de adultos e do uso da literatura nesse processo, se faz necessário que utilizemos temáticas que envolvam o cotidiano dos estudantes objetivando despertar neles interesses sobre os assuntos aos quais eles vivenciam nas suas experiências diárias. Partindo desse pressuposto, a Sala de Leitura apresenta múltiplos propósitos que podem ser explorados a fim de conjugar atividades com o trabalho do professor alfabetizador regente.

Mais um aspecto que podemos atribuir aos ensinamentos da literatura está centrado nas possibilidades de propiciarmos aos estudantes formas literárias que os auxiliem a se compreender melhor. De acordo com Reyes (2012),

> Nossas crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e que os impede de se refu-

> giar, em algum momento do dia ou, inclusive, de sua vida, no profundo de si mesmos. Daí que a experiência do texto literário e o encontro com esses livros reveladores que não se leem com os olhos ou a razão, as com o coração e o desejo, sejam hoje mais necessários do que nunca como alternativas para que essas casas interiores sejam construídas (REYES, 2012, p. 27).

Portanto, contemplar o alcance ao livro e à literatura no cotidiano escolar como um direito humano indispensável nos permite oportunizar aos estudantes da EJA momentos nos quais o direito a fabulação seja assegurado em algum momento do seu cotidiano. O conceito de literatura está apoiado em Cândido (1988, p. 174) quando afirma,

> Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade (CÂNDIDO, 1988, p. 174).

Considerando o cotidiano da classe trabalhadora embrutecido pelo formato do trabalho, no qual a carga horária destinada ao exercício profissional somada ao seu deslocamento é altíssima, a citação de Cândido torna-se de primordial relevância para a EJA em virtude da importância da literatura, apropriada no cotidiano escolar, cumprir um papel de fundamental relevância por ser ocasionalmente o único momento onde o trabalhador pode se permitir imaginar em um futuro próspero e prazeroso. Ou seja, ao se entregar ao universo fabulado durante o contato com a literatura, os estudantes da EJA podem sonhar todos os sonhos possíveis ainda que estejam acordados.

Acredito que estimular as sensações emotivas dos trabalhadores da EJA com textos que despertem sentimentos que se tornem um importante alicerce para a potencialização da humanização desses indivíduos. Pois, baseado em Reyes (2012),

> embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros (REYES, 2012, p. 28).

4. O desenvolvimento de estratégias de fomento à leitura

Ao considerarmos o professor da Sala de Leitura como um mediador entre o acervo literário disponível nesse ambiente e o estudante, podemos acreditar que esse profissional é o protagonista no incentivo à leitura com os estudantes. O professor da Sala de Leitura, ao ser o profissional exclusivo e em tempo integral para esse espaço, se torna referência para os estudantes quando eles querem buscar algum tipo de leitura.

Desta forma, esse professor não tem a necessidade de memorizar o que há disponível para acesso dos estudantes, mas é fundamental que ele seja o profissional que conheça quais obras literárias o ambiente possui e de que forma essas obras estão dispostas. Organizar o acervo de modo que seja possível identificar os pedidos feitos pelos estudantes é primordial para o desdobramento das atividades a serem desenvolvidas nesse ambiente. Além de, ao conhecer o acervo, o professor pode indicar leituras diferentes daquelas a que o estudante está acostumado a buscar objetivando apresentar novos livros, até então não descobertos.

De acordo com Vieira e Fernandes (2010)

> Inicialmente, portanto, o mediador deve favorecer o acesso; depois, incentivar a frequentação dos textos nos variados suportes. Dependendo do tamanho do acervo, pode ser difícil "conhecê-lo muito bem". Não é necessário que o bibliotecário conheça todo o acervo muito bem, mas é preciso que conheça muito bem uma parte dele, de modo a poder desenvolver atividades de mediação.

Esse conhecimento se desenvolve ao longo do tempo. O professor pode escolher, por exemplo, investigar os livros disponíveis de determinado autor, de determinado gênero, de determinado tema etc. Com isso ele aos poucos irá se familiarizando com o acervo (VIEIRA E FERNANDES, 2010, p. 109-110).

Sendo assim, o professor ao ir organizando o acervo de forma a facilitar e favorecer o seu trabalho, prontamente estará se habituando com as obras literárias e as conhecendo melhor. Desse modo, esse educador passa a se relacionar em mais momentos com os livros disponíveis e poderá mais facilmente orientar os estudantes quando buscarem a sua ajuda. A composição do acervo literário é de primordial importância uma vez que a sala com uma disposição organizada tende a ser um ambiente em que o estudante se sinta à vontade e passe a frequentar com maior regularidade.

Tratando ainda sobre o fomento à leitura e objetivando desenvolver estratégias de compreensão leitora, Solé (1998) menciona três ideias que pondera ser de concepção construtivista. Dessas ideias, duas estratégias são essenciais para que o fomento à leitura seja desenvolvido com os estudantes da EJA. Na primeira, Solé (1998, apud Edwards e Mercer, 1998) menciona que:

A primeira considera a situação educativa como um *processo de construção conjunta*, através do qual o professor e seus alunos podem compartilhar progressivamente significados mais amplos e complexos e dominar procedimentos com maior precisão e rigor, de modo que ambos também se tornam progressivamente mais adequados para entender e incidir sobre a realidade – por exemplo, para compreender e interpretar os textos nela presentes. (SOLÉ, 1998, p. 75).

Ou seja, conforme o mencionado acima, o processo de compreensão leitora é um procedimento de construção conjunta. Desta forma, apesar do estudante ter um papel de protagonista nesse processo, o papel do professor é de relevante destaque para essa construção coletiva em virtude de, ao mediar esse desenvolvimento, o professor estará construindo a compreensão leitora em colaboração com os estudantes. Logo, a experiência leitora do professor será indispensável para a construção conjunta do processo leitor em parceria com os estudantes.

A outra estratégia proposta por Solé (1998, apud Coll, 1988) cita que,

> A segunda ideia que me parece muito interessante é a consideração de que, nesse processo, o professor exerce uma função de *guia*, à medida que deve garantir o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas e que se traduzem nos objetivos e conteúdos prescritos pelos currículos em vigor em um determinado momento (SOLÉ, 1998, p. 75).

Sendo assim, mais uma vez o papel do professor enquanto mediador adquire uma atribuição de relevância na construção em colaboração com os estudantes objetivando desenvolver o aprimoramento da habilidade leitora. Ao professor, cabe a incumbência de ser o condutor, tencionando constatar com os estudantes os conhecimentos prévios que eles possuem para, a partir desse levantamento, apresentar a proposta de novas leituras.

Outra dimensão relevante para promoção a leitura é disponibilizar obras de caráter literário para que a classe trabalhadora estudante da EJA, que inúmeras vezes se configura por leitores iniciantes, possa identificar livros que até então não tiveram acesso visto negativa de direitos básicos e que forjaram as marcas de sua classe face à hierarquização social.

Com base em Chartier (2002),

> A partilha desigual das competências culturais (por exemplo, ler e escrever), dos bens culturais (por exemplo, o livro), das práticas culturais (das atitudes face a vida as atitudes face a morte) tornou-se assim o objeto central das múltiplas investigações, conduzidas de acordo com processos de quantificação e tendo em vista dar outro conteúdo a hierarquização social, sem a por em causa (CHARTIER, 2002, p. 46).

Logo, a restrição forçada aos sujeitos da classe trabalhadora, estudantes demandantes da EJA, produziu diferenças culturais entre esse grupo e o grupo privilegiado na sociedade. A negativa de direito a aprendizagem da leitura e escrita, do acesso ao livro, do contato com atividades culturais mais uma vez aparece com uma marca da opressão aos estudantes da EJA.

Estimular a prática de leitura tendo como ponto de partida obras de literatura é capaz de despertar nos estudantes o hábito e o prazer pela leitura literária. Essa abordagem também permite que os estudantes passem a ter seu capital cultural ampliado em função dos aspectos que eles possam conhecer em contato com a obra literária.

Deste modo, uma proposta a ser desenvolvida pela sala de leitura como forma de fomento à leitura e como possibilidade de desenvolvimento de atividades de escrita com os estudantes, está na reescrita do texto lido. Ao ter contato com a leitura, feita individualmente ou no formato de leitura compartilhada, a reescrita desse texto propicia que os estudantes se apropriem da leitura realizada e busquem aporte na sua linguagem para transcrever essa leitura em um texto escrito. De acordo com Lajolo,

> Ler é bom quando é uma forma de reescrever o que se lê, sendo essa reescritura uma forma de vestir-se de palavras, de tomar posse da linguagem, de compor novas faces, braços e pernas, de ensaiar novas formas de estar no mundo e de interagir com ele (LAJOLO, 2012; apud REYES, 2012, p. 11).

Ao se apoderarem de sua linguagem objetivando reescrever o texto que anteriormente entraram em contato, os estudantes estão, segundo Chartier (1998, p, 77), se apropriando do texto lido. Para o autor, "a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados". Com isso, a Sala de Leitura mais uma vez apresenta um considerável potencial no desenvolvimento da habilidade leitora e, por consequência, na habilidade escrita dos estudantes. Ao propor atividades que tenham como pressuposto a reescrita de textos lidos, o professor oportunizará aos estudantes situações de ampliação de seu vocabulário, organização de ideias para a produção do texto escrito, entre outros aspectos.

Sendo assim, inúmeras são as possibilidades de desenvolvimento das atividades tendo como base a leitura na EJA. Para tanto, a Sala de Leitura se configura em um espaço potencial para essas atividades se desenvolvam. Explicitar aos estudantes sua condição através da leitura e da obra literária são objetivos que devem ser perseguidos pelo professor que atua nesse ambiente. No mais, as trocas cotidianas em discussões propiciadas a partir das leituras são

atividades que se configuram na formação por toda a vida, que deve ser o objetivo primordial a ser alcançado com os estudantes da EJA.

5. Considerações finais

A principal inquietação que movimentou a realização da pesquisa foi analisar como o acesso dos estudantes à literatura e ao livro, por meio da Sala de Leitura presentes nas unidades escolares, enquanto dimensão importante para a garantia de um direito negado, e com base na consulta à literatura técnica, pode contribuir para a formação do sujeito leitor.

Percebemos que ser pertencente à classe trabalhadora demarca uma característica comum entre os estudantes da EJA. Sendo assim, num país com dimensões continentais e fortes marcas de exclusões sociais e de direitos constitucionais mínimos negados à classe trabalhadora, a educação para os sujeitos desse grupo é mais um dos direitos que não lhe foram assegurados. Percebemos que ao longo desse percurso histórico, os estudantes da EJA, por terem sido inseridos precocemente no processo produtivo, que foi a base para o desenvolvimento da produtividade do país, possuem pouca ou nenhuma escolarização. Logo, a negativa do direito à educação em prol de se tornar a mão de obra que sustentou o desenvolvimento do país, se configurou em uma dívida social que o país tem com os sujeitos da classe trabalhadora.

Desta maneira, ao utilizarem a mão de obra dos sujeitos da classe trabalhadora para constituir o país e não lhe permitirem estudar no que consideramos a idade ideal para estar na escola, esse grupo passa a buscar sua escolarização em momentos variados da vida. Jovens e adultos que se percebem com baixa ou nenhuma escolarização passam a se esforçar para conseguir espaços onde esse direito lhe seja garantido. Com isso, ao longo do caminho traçado pela EJA, percebemos a incessante luta dos grupos sociais que se empenham em oferecer escolarização para aqueles que não a tiveram em garantir que essas pessoas acessem e permaneçam na escola objetivando reparar uma dívida social que o país tem com os trabalhadores.

Ao conseguir que se efetivem espaços onde os trabalhadores se tornem os estudantes da EJA, a luta se modifica, mas jamais dei-

xa de existir. Enquanto inicialmente a batalha era para conseguir que tivessem escolas para esse grupo, com o passar do tempo o empenho passa a ser para garantir que essa escola seja adequada às necessidades dos estudantes. Garantir que na escola tenham políticas públicas que asseguram a continuidade das atividades e o oferecimento de práticas pedagógicas que sejam pensadas especificamente dentro das características desses sujeitos se torna mais um viés de luta para os professores que atuam nessa modalidade.

Apesar de avanços, ainda há a necessidade de assegurarmos possibilidades de desenvolvimento e ampliação da EJA no Brasil. Refletindo acerca dessa escolarização mínima, na pesquisa aqui brevemente relatada buscou-se analisar as contribuições da Sala de Leitura, como espaço privilegiado de acesso à obra literária, leitura, escrita e garantia de que o estudante da EJA possua o seu direito à literatura assegurado.

Focalizando o olhar para o direito à literatura, percebemos que a familiaridade com o livro propicia aos estudantes a sensibilidade ao imaginário contribuindo para a formação do sujeito leitor, oferecendo a ampliação do seu vocabulário, o reconhecimento de crenças e valores, a formação da sua personalidade atrelando ao cotidiano vivenciado por esse grupo. Com isso, a potencialidade desse ambiente está em conjuntamente, professores e estudantes, relacionarem os livros lidos relacionando-os com a leitura do contexto com as quais essas obras foram produzidas.

Portanto, ofertar o acesso à literatura é garantir que um direito humano seja assegurado aos estudantes de forma que estes tenham a possibilidade de seu desenvolvimento pleno e ampliação de suas competências. Para tanto, se faz necessário compreender que os direitos humanos são aqueles que nos cabem e cabem também a todos os demais sujeitos. Assim, garantindo que a literatura seja um direito humano, a apropriação das obras literárias e seus usos na Sala de Leitura é fundamental uma vez que a EJA possui dentro de suas atribuições a equidade na distribuição dos bens sociais entre aqueles que a demandam.

Então, oportunizar aos estudantes da EJA o uso irrestrito da Sala de Leitura e o contato direto com o acervo literário no período em que estão na escola deve ser um esforço coletivo de todos os sujeitos que atuam na escola. Ao garantir esses direitos, esta-

mos incentivando o pleno desenvolvimento dos estudantes e propiciando oportunidades que lhes foram negadas. A luta em prol dos direitos humanos, essencialmente nas turmas da EJA, deve ser entendida como um intenso enveredamento para garantir o que foi negado para o grupo que promoveu o desenvolvimento do país.

Percebemos que a literatura pode ser utilizada na sala de leitura em prol de subsidiar o desenvolvimento do trabalho de alfabetização desenvolvido pelos professores. Com isso, observamos que o contato com a literatura se dá de forma diferente para cada sujeito visto que as experiências vividas por cada um se configuram em leituras diferenciadas do mesmo livro. Assim, o potencial de ampliação do desenvolvimento dos estudantes é altíssimo, pois as experiências vividas são somadas as temáticas apresentadas em cada livro.

Outro ponto de destaque para o desenvolvimento do trabalho com a leitura para os sujeitos da classe trabalhadora está ligado ao direito à fabulação proposto por Cândido quando o autor cita que não é possível um sujeito viver por toda a vida sem que a fabulação esteja presente no seu cotidiano. Este é um ponto que necessita ser destacado, pois os alunos da EJA dedicam muitas horas do seu dia ao trabalho e ao seu deslocamento para o trabalho. Com isso, o direito a fabulação se configura como um momento onde o trabalhador se permita sonhar, mesmo estando submerso nesse cotidiano exaustivo. O sonho para essas pessoas se caracteriza como o "combustível" para a vida, a fonte de prazer cotidiana, a esperança que os motiva a continuar sempre.

A Sala de Leitura necessita de ser o espaço onde se desenvolvam variadas estratégias de fomento à leitura. Percebemos que o professor tem o papel fundamental como mediador entre o acervo literário disponível e o estudante. Esse professor precisa conhecer o acervo, a forma como este acervo está organizado e principalmente, esse professor precisa estar disponível essencialmente no período em que os estudantes da EJA estejam na escola. Desta forma, estamos garantindo que todas as necessidades apontadas nessas considerações, possam efetivamente acontecer.

Cabe destacar ainda, que a restrição do acesso à literatura e ao livro aos sujeitos da classe trabalhadora, estudantes demandantes da EJA, fez com que esse grupo fosse estigmatizado por suas diferenças culturais em relação à parcela dominante da popula-

ção. Por consequência dessa negativa, o direito à aprendizagem da leitura e da escrita também foi cerceado para essa parte da população, o que mais uma vez imprime uma marca de opressão aos estudantes da EJA.

Sendo assim, estimular variadas práticas de leitura, priorizando oferecer aos estudantes da EJA subsídios para que se coloquem socialmente quando a situação não lhes for favorável, é imprescindível no desenvolvimento do trabalho na sala de leitura. Partindo desses pressupostos, atrelar as obras de literatura nesses objetivos garante aos estudantes o desenvolvimento da educação por toda a vida, uma das principais diretrizes da EJA.

Lutar diariamente para que todas as escolas tenham a Sala de Leitura disponível e pronta para receber os estudantes da EJA é compromisso do professor que pretende construir com os estudantes da EJA uma sociedade mais justa, democrática e igualitária para a classe trabalhadora.

6. Referências

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos.** 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

FREIRE, Paulo. A **importância do ato de ler.** 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NICOLAU, Geisi dos Santos. **A sala de leitura e a Educação de Jovens e Adultos:** o direito ao livro e à literatura na construção de trabalhadores leitores. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar –** Literatura, escrita e educação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VENTURA, J. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SERRA, Enio (Org.). **Educação de jovens e adultos em debate.** 1ª ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

VENTURA, Jaqueline. Educação, **Escolarização e Socioeducação.** Rio de Janeiro: Editora Degase, 2016.

VIEIRA, Adriana Silene e FERNANDES, Célia Regina Delácio. O acervo das bibliotecas populares e suas possibilidades. In: **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

Relações étnicorraciais na EJA: as implicações da desigualdade racial na educação

Guilherme Gonzalez[15]

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar um recorte da pesquisa (GONZALEZ, 2019) que se originou de observação assistemática de prevalência de negros nos índices de analfabetismo (IBGE, 2018 e 2019ª); da percepção desses sujeitos como predominantes nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos - EJA; e da experiência e vivência pessoal.

O objetivo geral foi investigar as relações entre o possível majoritário percentual de pessoas negras na EJA e as assimetrias inerentes às relações étnicorraciais no Brasil. Buscando alcançá-lo, elegemos as seguintes questões de pesquisa: 1) de que maneira, historicamente, a "abolição da escravatura" no Brasil pode ter representado um marco para as desigualdades raciais? 2) quais foram as especificidades da educação voltada para a população negra durante o século XIX? 3) a EJA sendo majoritariamente negra, quais seriam os motivos para tal constituição étnico-racial?

Para responder as questões e atingir o objetivo geral, a pesquisa baseou-se no seguinte referencial teórico: Lopes (2004) auxiliou no tocante aos verbetes específicos da cultura afro-brasileira, como também no que concerne à história da diáspora negra em território brasileiro; Nascimento (2017) trouxe reflexões a respeito de um Brasil que veementemente nega o racismo sofrido pela população negra; Schwarcz e Starling (2015, 2018) contribuíram no desenvolvimento de questões sobre aspectos históricos da formação do Brasil e ao cotidiano dos escravizados no Brasil, de maneira a explicitar o "negro como sujeito"; Barros e Vidal (2018) trataram especificamente da educação da população negra no período oitocentista; Fonseca (2002) traz à baila o "negro como sujeito" para o campo da historiografia da educação da população negra

[15] Professor formado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

brasileira; Fonseca e de Barros (2016) reúnem diversas reflexões e iniciativas de educação voltadas para a população negra brasileira; Arroyo (2015) trata das especificidades do público da EJA, ressaltando a sistemática repetição dos mesmos grupos como pertencentes à EJA.

Em relação à metodologia utilizada, tratou-se de pesquisa de abordagem qualitativa e concebida de forma exploratória (GIL, 2002), o que possibilitou maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito e a construir as hipóteses de estudo. No tocante ao procedimento metodológico, utilizamos fontes da literatura técnica dos estudos das relações étnicorraciais e da EJA no Brasil por meio de livros e artigos e os dados do IBGE (2018 e 2019).

Na pesquisa realizada, discutimos a refutação de um imaginário que objetivou a construção de uma narrativa de que o negro fora indolente e afeito à escravidão (NASCIMENTO, 2017). Evidenciamos uma nova reconfiguração nos procedimentos de construção das narrativas da história da educação dos negros no Brasil, abandonando a ideia do negro como objeto e sinônimo de escravizado; a relevância da Lei do Ventre Livre à educação da população negra (BRASIL, 1871); a refutação à exclusão da população negra de iniciativas educacionais; as diversas iniciativas educacionais desenvolvidas pela população negra. Conceituamos a EJA, ressaltando as funções como a reparadora, a equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000), visando a pensar políticas públicas principalmente para a população negra alijada do direito à educação. Fizemos uma caracterização racial das Grandes Regiões e Estados e realizamos a análise dos dados e apresentamos os resultados encontrados. As considerações finais retomam os problemas que objetivou-se responder durante a pesquisa e traz uma breve conclusão. Neste artigo, destacaremos os aspectos relativos à análise dos dados e aos principais resultados alcançados na pesquisa.

O artigo organiza-se nesta introdução, na qual situamos o estudo, a origem e organização da comunicação em si. No segundo momento, apresentamos uma confluência das narrativas históricas, da educação da população negra e a EJA discutidas na pesquisa. No terceiro momento, destacamos os aspectos relativos à análise dos dados e aos principais resultados alcançados na pesquisa. E por fim apresentamos as considerações finais.

2. Outras narrativas históricas, educação da população negra e EJA

Ao pensar a História do Brasil, e a formação do seu povo, é imperativo que se compreenda a espoliação que o povo negro sofrera no período escravista. Chamando de "tráfico de viventes", Schwarcz e Starling (2015) apontam o sistema escravista implementado no país, como a força motriz da sociedade brasileira, que o tinha como "real alicerce da sociedade, os escravos chegaram a constituir, em regiões como o Recôncavo, na Bahia, mais de 75% da população". Ainda segundo Schwarcz e Starling (2015, p.79), "foram transportados para as Américas de 8 milhões a 11 milhões de africanos durante todo o período do tráfico negreiro; desse total, 4,9 milhões tiveram como destino final o Brasil".

Na busca por uma abordagem condizente com Barros e Fonseca (2016), Fonseca (2002), Schwarcz e Starling (2015) e Schwarcz e Gomes (2018), autores que trazem novas perspectivas do homem e mulher negra no Brasil, têm o intuito de potencializar narrativas esquecidas e pormenorizadas até então por grande parte dos estudos de História do Brasil, História Social e História da Educação. Ancorado por essa perspectiva, emerge uma questão suscitada por Nascimento (2017): "Desde o início da escravidão, os africanos confrontaram a instituição, negando fatalmente a versão oficial de sua docilidade ao regime, assim como sua hipotética aptidão natural para o trabalho forçado" (NASCIMENTO, 2017, p.70).

Defende-se aqui a existência de uma imbricação entre a visão que pormenoriza o negro como um ser fadado à escravidão e que, por muito tempo, pairou em ações e legislações que regiam as diversas formas e modalidades educacionais no Brasil. Superar a objetificação do negro, trazendo à tona uma visão protagonista e plural, diferentemente do imaginário que o coloca em eterna posição de subserviência. O protagonismo negro pode ser verificado nas diversas insurgências organizadas e executadas pelos homens e mulheres negros de diáspora, como observado por Lopes (2004): "O período escravista, em toda a Diáspora, foi partilhado por uma infinidade de movimentos insurrecionais promovidos pela população escrava. [...]" (LOPES, 2004, p.386).

No Brasil, a prática de formação de quilombos ou mocambos,

datada do século XVI, foi uma das mais importantes conjugações do associativismo negro e da resistência violenta de escravizados. É importante ressaltar que a formação dos quilombos surge como uma das formas de insurgir contra um mundo onde a ordem escravocrata demonstrava não fornecer saídas factíveis àqueles alijados a qualquer espécie de humanidade. Acrescendo-se a esta situação tão perversa e indescritível de tão desumana, homens e mulheres eram levados aos últimos suspiros de consciência, recorrendo frequentemente ao suicídio como forma de desafogo e também rebeldia.

Em resumo, o que autores como Schwarcz e Starling (2015), Schwarcz e Gomes (2018) e Lopes (2005) revelaram foi o descabimento de um imaginário social que desloca a realidade da condição negra no Brasil escravocrata a uma passividade intrínseca. Os movimentos de insurgência ante o sistema escravocrata se deram para além da formação de quilombos, ou do movimento abolicionista, formado por uma elite de pessoas negras e simpatizantes da causa. Além de uma forte imprensa negra, que fazia circular informações entre as pessoas negras (DOMINGUES, 2018), a morosidade na realização de determinada faina era uma das táticas utilizadas pelos escravizados contra o sistema escravocrata.

Essa conformação evidenciou o papel determinante que sujeitos, mesmo em condições jurídicas desumanas, tiveram na luta abolicionista, denotando a importância fundamental das micro-histórias para a consecução da liberdade de outrora.

Após essa breve contextualização histórica dos movimentos insurgentes que culminaram na abolição formal da escravatura no Brasil, demonstrou-se a importância de uma historiografia que considerasse a categoria negro-sujeito, ao invés do usual negro-objeto, buscando compreender tais questões no campo educacional.

Para tanto, nos balizamos em estudos que contemplassem as principais ideias defendidas na argumentação defendida na pesquisa: não generalizar a experiência negra à escravidão; trazer à tona experiências que desconstruam o mito da afeição negra à escravidão; e a afirmação do negro como sujeito. Nesse sentido, os estudos inscritos em uma nova historiografia da Educação, na qual metodologias e narrativas foram reinterpretadas, como os de Fonseca e Barros (2016) contribuíram para romper com estereó-

tipos e generalizações em torno da figura e atuação do negro no Brasil escravocrata e apontaram a necessidade de deixar de olhar o negro como objeto e passar a encará-lo como sujeito.

A análise recaiu sobre o período oitocentista, mas especificamente a segunda metade do século XIX, devido ao acirramento das questões emancipacionistas da população negra, como as educacionais, mais nomeadamente a escolarização, que começaram a ser fruto de questionamento (FONSECA, 2002).

A primeira lei educacional do Brasil independente, de 1827, reconhecia o direito à escola pública, mas não a sua obrigatoriedade e nenhum de seus artigos fixavam público alvo, sexo, condição jurídica ou social. Ainda assim, em 1834 essa lacuna seria preenchida de diferentes modos, como nos traz Barros e Vidal (2018) com a descentralização de poder outorgadas às Províncias e afirmando que caberia a cada uma, por exemplo, decidir se escravizados, libertos ou livres poderiam ter acesso às escolas. Portanto, é partindo desse marco que daremos novas interpretações, condizentes com uma historiografia que vê o negro como sujeito, a alguns posicionamentos da historiografia da educação, que por diversas vezes, generalizaram medidas locais e trataram negro e escravo como sinônimos.

Por muito tempo, a História da Educação brasileira assumiu o entendimento de que os negros eram proibidos de acessar à educação pública, como o corroborado pela lei de instrução primária de São Pedro do Rio Grande do Sul que, de fato, negava o acesso à educação pública a pretos livres ou libertos e contribuiu por justificar essa visão generalista a respeito do sujeito negro e dos processos educacionais em curso no Brasil, como extremamente alheios a quaisquer práticas educacionais (FONSECA, 2016).

A Lei do Ventre Livre em 1871 (BRASIL, 1871) determinava que os filhos nascidos de mulheres escravas fossem considerados livres; as crianças ficariam de maneira obrigatória sob os cuidados e tratamentos dos donos de suas respectivas mães até completarem os oito anos de idade, quando, mediante indenização, o referido dono poderia entregá-la ao Estado ou usufruir de seus serviços até os 21 anos de idade, quando seria considerado livre. No art. 2º, parágrafo 3º, era determinada a realização da educação de filhos do ventre livre, abandonados ou entregues à roda dos expostos,

em caso de falta de estabelecimentos para este fim; e determinava a matrícula, mediante ao Estado, de todos os escravizados e libertos pela Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871).

Em relação à educação da população negra, Fonseca (2002) afirma que a Lei do Ventre Livre foi um dos primeiros documentos oficiais em que a educação para escravos e libertos apareceu explicitamente e como resultado de um intenso debate, no qual os negros e a educação foram vinculados como uma das condições a serem consideradas para o processo de abolição do trabalho escravo (FONSECA, 2002, p. 34)

Observamos a imbricação histórica entre a abolição da escravatura e a construção de processos educacionais mais amplos voltados para a população negra de forma geral. Todavia, na medida em que se construíam garantias sociais à educação da população negra, erigiam-se propostas educacionais pensadas por pessoas brancas de elite, voltadas para a população negra.

No tocante às crianças devolvidas ao Estado, mediante indenização aos seus proprietários, ficavam sob a tutela de associações ou responsáveis legais. Segundo o texto da lei, a essas sim, cabia educá-las em bases diferentes daquelas escravizadas, com práticas educacionais para uma nova moral e o aprendizado de primeiras letras.

Dessa feita, Fonseca (2002) sintetiza o que o modelo final implementado na Lei, referente à responsabilidade e à imbricação entre libertação e educação da população negra significou:

> Essa defesa da educação de forma tão incisiva em uma sociedade onde poucas pessoas livres desfavorecidas economicamente podiam contar com uma estrutura que lhes permitisse acesso a práticas educacionais diferenciadas das que eram desenvolvidas no espaço privado, indica o quanto a educação foi acionada como um importante mecanismo de dominação em relação aos negros no Brasil, e isso já nos estágios finais da escravidão. A educação foi valorizada como um instrumento capaz de construir o perfil ideal para os negros em uma sociedade livre, garantindo que estes continuariam nos postos de trabalho mais baixos do processo produtivo e que não subverteriam a hierarquia racial construída ao longo da escravidão [...] (FONSECA, 2002, p. 59).

Nota-se que, em meio às circunstancias vivenciadas pela sociedade brasileira à época, tal expectativa de direito à educação à população negra, soava um tão quanto paradigmática. Todavia, ao adentrarmos nas propostas e objetivos educacionais idealizados a essa educação, dessa parcela da população, notamos que pairava perante a elite dirigente uma ideia de que filhos de escravizadas estivessem a par da sociedade, e que para serem inseridos, obrigatoriamente devessem adquirir conhecimentos mínimos de civilidade e moralidade.

Essa educação como "mecanismo de dominação" e "instrumento para os negros nos postos mais baixos do processo produtivo" (FONSECA, 2002) reverbera na escolha pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) devido a uma observação assistemática no campo empírico de uma predominância de sujeitos negros nas salas de aula.

O Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000) traz importantes reflexões sobre o alto índice de analfabetismo e as desigualdades no Brasil, principalmente no tocante à questão racial e econômica. Isso fica evidente quando assume a postura de que "é de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros" (BRASIL, 2000, p.5). Soma-se a isso o fato de que o Brasil fora fundado sob a quimera da cordialidade, expresso no propalado mito da democracia racial, que ainda estão aqui vigentes, mesmo de maneira velada, pormenorizando avanços como os representados pelo texto do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2000).

Esse movimento de reconhecimento de que o Brasil foi forjado na desigualdade racial, educacional e econômica da maioria da população implica a constituição de ações reparadoras. E justamente sobre a concepção do reconhecimento que enxergamos a EJA erigir-se como uma modalidade de ensino capaz de restituir a efetivação do direito à educação a esses homens e mulheres, ao reconhecer o passado-presente excludente da educação brasileira, agindo em suas lacunas e faltas. Para tal, a EJA reafirma-se como fomentadora e protetora do direito humano à educação, constituída como uma modalidade de ensino da educação básica, fun-

damentada em três funções, a saber: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora, segundo o Parecer n.11/2000, significa o "reconhecimento de uma igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano" que neste caso implica o "acesso a um bem real, social e simbolicamente importante" (BRASIL, 2000, p.7).

Notamos que, juntamente com o reconhecimento do passado propositalmente desigual entre determinados grupos, a função reparadora da EJA visa a restaurar o direito à educação, que diariamente continua a ser negado a esses mesmos grupos. Percebe-se ainda que, há nessa concepção de educação um cunho valorativo do aspecto social, no sentido de reforçar as inúmeras oportunidades e outros direitos que lhes são negados quando, antes de tudo, o direito à educação, ao acesso do mundo da leitura e da escrita lhes é cerceado. Ao constituir a EJA como um direito do cidadão e dever do Estado, retira-se esse caráter assistencialista que por muito tempo a imbuiu. Se trata aqui de, após o reconhecimento, agir corretivamente, reparando as mazelas de um passado não tão distante.

Já no que tange ao conceito da função equalizadora, (BRASIL, 2000), consiste em distribuir os bens sociais "de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros" (BRASIL, 2000, p.10). Trata-se de dar oportunidades para que, esses grupos que foram sistematicamente hierarquizados socialmente como inferiores, consigam usufruir do direito à educação. Nesse sentido, é de fundamental importância deixar claro que o exercício pleno da cidadania, o acesso a bens culturais, a construção da consciência crítica e o desvelamento de relações opressoras são típicos frutos do acesso à educação.

É por isso que as funções reparadora e equalizadora conversam, pois, de certa forma, a primeira é condição *sine qua non* para que se alcance à segunda. Ou seja, a função equalizadora é o que se objetiva ao propor a EJA na perspectiva expressa no Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000).

Por fim, mas não menos importante, o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000) ainda revela uma terceira função da EJA, a quali-

ficadora que consiste na “tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente**” (BRASIL, 2000, p. 11), sendo o próprio sentido da EJA.

A função qualificadora torna a escola um espaço de sociabilização de conhecimentos acumulados pela humanidade, aqui construída em prol de uma conscientização de que a escola é um ambiente para todos e todas, independentemente, de que fase da vida estejam vivendo. Além de indispensável ao mundo do trabalho, a escola se torna representativa de uma cidadania plena. Nesse sentido, não se pode negar que a educação está imbuída da construção de uma cidadania universal, intimamente ligada aos direitos humanos.

3. O que nos dizem os dados da educação e questão étnicorracial: análises da invisibilidade?

Inicialmente, cabe ressaltar a fundamental importância do conceito de racismo estrutural, caríssimo a esta pesquisa. Nas palavras de Almeida (2018), racismo estrutural é:

> [...] uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição” (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Como visto no trecho destacado, Almeida (2018) não nega as contribuições das concepções individualista e institucional, mas sim, ressalta o ganho de complexidade com a concepção estruturalista, devido ao incremento de elementos para análise. Nesse sentido, as instituições que expressam o racismo de alguma maneira, o estão fazendo por estarem inseridas em estruturas racistas. Entende-se aqui, em sua concepção, o racismo como componente arraigado à estrutura social. Ou seja, em outras palavras, o racismo é estrutural e também estruturante da sociedade brasileira.

A análise de dados empreendida evidenciou que, mesmo representando maior percentual populacional em nível nacional, 55,8% (IBGE, 2019a), a população negra encontra-se sub-representada nos principais percentuais investigados na análise de dados empreendida nesta pesquisa. Em contrapartida, na EJA, o percentual de pessoas negras no Ensino Fundamental é de 73,7% (IBGE, 2018), o que apontou a EJA como uma modalidade de ensino marcada pela desigualdade racial oriunda das estruturas do racismo brasileiro. Para chegar ao resultado, realizou-se a análise de dados atinentes aos rendimentos econômicos e educacionais para a população jovem e adulta, disponibilizados pelo IBGE (2018 e 2019a).

Observou-se que as Grandes Regiões Nordeste e Norte possuem percentuais populacionais negros acima dos 70%, além de ostentarem os piores números de pessoas negras em ocupações informais, 57,8% e 61% (IBGE, 2019a), respectivamente. No tocante ao Brasil, viu-se que, nos dados sobre pessoas com rendimento mensal domiciliar per capita abaixo das linhas de pobreza na linha inferior a US$ 1,90 diários, o percentual de pessoas brancas é de 3,6%, diante de 8,8% entre pessoas negras (IBGE, 2019a). Esses dados são representativos da desigualdade racial que se verificou entre os grupos populacionais negros e brancos no quesito de rendimentos e ocupações informais.

A tentativa de compreender a complexidade dos números atinentes aos rendimentos econômicos mostrou-se de fundamental importância para uma compreensão a respeito da desigualdade racial presente na EJA. Como fora explicitado na análise, o Brasil possui uma considerável diferença em relação a outros países, pois ainda existe uma correlação direta entre nível de instrução e remuneração salarial (IBGE, 2019, p. 4). Nesse sentido, viu-se que, os sujeitos da EJA, majoritariamente negros, são penalizados economicamente duas vezes: pela questão racial e pela questão do analfabetismo.

No tocante à relação entre nível de instrução e remuneração salarial, revelou-se que a questão racial é de fato implacável. Segundo dados contidos na figura 1, do IBGE (2019a), mesmo quando a população negra alcança níveis de instrução valorizados socialmente e pelo mercado de trabalho, não consegue obter a mesma remuneração do que pessoas brancas, de acordo com o seu nível de instrução.

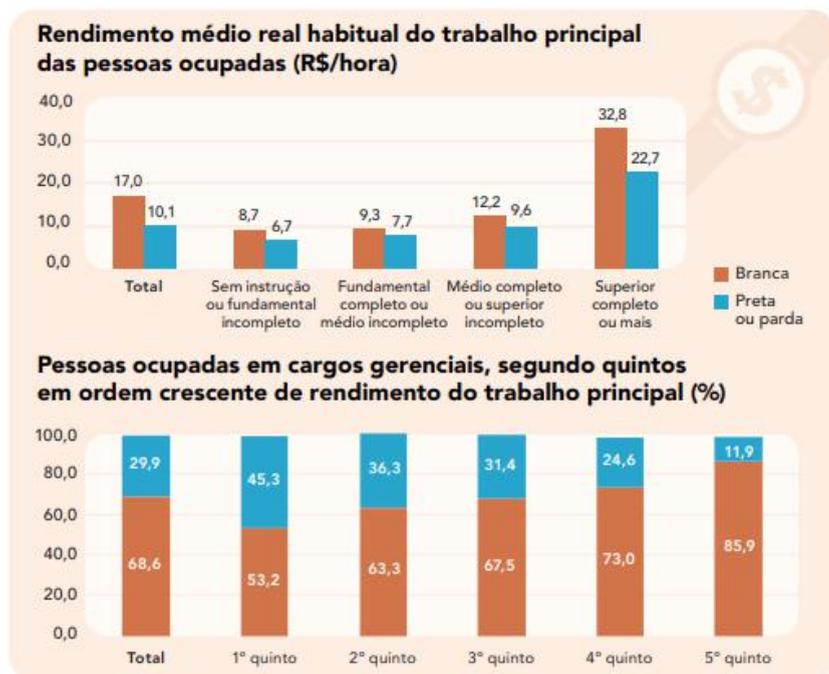
Ao ponderar sobre as relações entre mercado, rendimento salarial e raça, Almeida (2018) aponta o mercado como uma construção social, o qual é concebido por relações históricas, estatais e interestatais. Nesse sentido, Almeida (2018) pondera ainda que, “a relação salarial, intrínseca ao mercado, não é espontânea, mas derivada de mediações políticas e de Estado influenciadas por questões raciais e de gênero” (ALMEIDA, 2019, p.132).

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.
Nota: Pessoas de 14 ou mais anos de idade.

Figura 1: Rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas ocupadas (R$/hora) / Pessoas ocupadas em cargos gerenciais, segundo quintos em ordem crescentes de rendimento do trabalho principal (%)
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. Elaborado por IBGE, Informativo Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, 2019.
Nota: Dados obtidos em https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101681
Acesso em: 14 nov. 2019.

Sob a luz dos conceitos desenvolvidos por Almeida (2018), viu-se ainda que, os dados evidenciaram uma divisão racial do traba-

lho, cujos piores trabalhos de piores remunerações são destinados à parcela negra da população. Somada à essa questão, observou-se ainda a desigualdade racial atuando preponderantemente no desemprego entre a população negra. Dessa forma, mostrou-se de fato necessária uma detida reflexão sobre os dados diretamente ligados aos rendimentos econômicos de trabalhadores, entendendo que a economia é um dos elementos estruturais do racismo, tendo relação direta com o público negro, popular e trabalhador que frequenta as salas de aula da EJA e a constituem como potente modalidade de ensino.

No campo da Educação, analisando os dados que tivessem relação direta com os sujeitos da EJA, observou-se o predomínio de pessoas negras nesta modalidade de ensino. Segundo dados do IBGE (2018), observou-se que, na EJA em sua etapa do Ensino Fundamental, a população negra se vê representada em 73,7%, frente aos 25,3% da população branca. São números que, de maneira significativa, deram conta de revelar e ratificar a importância de discussões e pesquisas do campo das relações etnicorraciais na EJA.

Observou-se ainda que, no tocante aos percentuais do analfabetismo no Brasil, a diferença entre as Grandes Regiões Nordeste e Sudeste é aterradora, além de muito representativa das desigualdades vivenciadas pela população negra brasileira. Na Grande Região Nordeste, na faixa etária de 15 anos ou mais, somam-se 13,87% de pessoas analfabetas, frente aos 3,47% do Sudeste. Já na faixa etária de 60 anos ou mais, a Grande Região Nordeste detém 36,87% de pessoas analfabetas, enquanto o Sudeste 10,33% (IBGE, 2019).

Já nos dados relativos ao analfabetismo em termos de Brasil, notou-se que a desigualdade racial se mantém. O percentual total de pessoas negras analfabetas chega a ser mais de 200% maior quando comparado ao porcentual da população branca, representando respectivamente 9,1% e 3,9%. Os piores números ficam por conta da população rural que, quando negra, atinge 20,7%, frente aos 11% da população branca.

Dessa forma, pudemos observar que a desigualdade racial se faz fortemente presente nas trajetórias e no pertencimento racial da maioria dos alunos da sala de aula da EJA. Viu-se que, a questão econômica está intimamente ligada à questão dos níveis de instru-

ção, de tal forma que, os alunos negros, trabalhadores e populares sofrem com as dinâmicas do racismo. Sofrem pelas desigualdades de acesso em todos os níveis educacionais, que influenciam nos postos de trabalho ocupados, refletindo imediatamente em seus rendimentos salariais, decorrendo em piores condições de vida frente ao sistema capitalista vigente.

Portanto, mostraram-se necessários o fomento e desenvolvimento de pesquisas que visem a aprofundar as discussões das dinâmicas do racismo estrutural no campo da EJA, com vistas a problematizar questões que parecem invisibilizadas. É dessa maneira que Arroyo (2015) revela que:

> Há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos (ARROYO, 2015, p. 33).

Referiu-se nessa análise a uma tentativa de questionar essas constâncias que constituem as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Analisaram-se, mesmo que de maneira breve, dados de extrema importância aos jovens e adultos negros, populares e, sobretudo, trabalhadores.

4. Considerações finais

Nesse artigo, apresentamos um recorte da pesquisa "Relações étnicorraciais na EJA: as implicações da desigualdade racial na educação".

O problema que orientou esta pesquisa esteve assentado na literatura técnica dos estudos étnicorraciais e da EJA, buscando estabelecer relações entre um possível alto índice de negros na EJA e dinâmicas das relações étnicorraciais no Brasil. Ou seja, objetivou-se compreender a forma com que essa possível assimetria, oriunda de tais relações no Brasil, deságua na desigualdade educacional presente na EJA.

Notou-se a prevalência de negros nesta modalidade de ensino, além da ratificação dos piores indicadores salariais e de analfabetismo dentre os estados pertencentes às Grandes Regiões Norte

e Nordeste, que por sua vez, não coincidentemente, possuem os maiores percentuais populacionais negros dentre as Grandes Regiões do Brasil.

Percebeu-se que, por mais dificuldades que a população negra tenha enfrentado para ter acesso às iniciativas educacionais, parte da desigualdade racial nos dados atinentes à população negra também é fruto de ações contemporâneas.

Viu-se a importante influência do racismo estrutural nas desigualdades raciais na educação, ou seja, reconheceram-se as dificuldades do passado escravista, mas também os atuais mecanismos sofisticados desenvolvidos pelo racismo estrutural.

Por fim, confirmou-se que o fato da EJA, ser marcadamente uma modalidade de ensino majoritariamente negra, lhe dá contornos de suma importância na luta antirracista, pois a educação é um dos elementos essenciais na luta contra a desigualdade racial.

5. Referências

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos:** um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 19-52.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; VIDAL, Diana Gonçalves. **Escravidão e Educação:** Obrigatoriedade escolar e a construção do sujeito aluno no Brasil oitocentista. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo (Org.). Emancipação, Inclusão e Exclusão: desafios do passado e do presente. São Paulo: EDUSP, 2018. p.131-156.

BRASIL. Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871. **Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. Parecer nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. DF, ano 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000. Acesso em: 14 nov. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Imprensa Negra. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. 1º. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 253-259

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros:** uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius; DE BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Flávio dos Santos. **Quilombos/Remanescentes de quilombos**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos. 1º. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 367-373.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (org.). **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua**: Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 12 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657. Acesso em: 19 nov. 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (org.). **Informativo desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 12 p. v. 41. Disponível em: https: //biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681. Acesso em: 14 nov. 2019

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. 1°. ed. São Paulo: Selo Negro, 2004. 714 p.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** Processo de um Racismo Mascarado. 2º. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. 232 p

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil:** Uma biografia. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 694 p.

Uma ponte afetiva entre professor e alunos da EJA a partir da experiência do estágio obrigatório

Jeane Ribeiro Feijó Maia[16]

1. Introdução

Ao apresentar a discussão sobre o tema Educação de Jovens e Adultos - EJA, muitos estudos apontam para a situação histórica de exclusão escolar desses sujeitos. Sujeitos esses que não tiveram a chance de estudar ou foram obrigados a "escolher" entre o sustento familiar, por meio do trabalho no campo ou na cidade, ou a fome. Em meio à carência de escolas e às dificuldades para permanecer na escola, muitos foram literalmente excluídos de seu direito de estudar. Com o passar dos anos e imersos em outro contexto social, muitos jovens e adultos buscam retomar o direito à educação e assim retornam às escolas.

Neste artigo, trazemos observações a respeito da vivência e do acompanhamento de uma turma de Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro destinada aos sujeitos maiores de 15 anos, a partir da experiência do estágio obrigatório.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo a educação de pessoas com idade superior a 15 anos sendo jovens, adultos e idosos que não puderam iniciar e/ou dar continuidade aos estudos na Educação Básica, conforme a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996).

A motivação para o estudo teve início na experiência vivenciada no período de estágio obrigatório, que compõe a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de EJA do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi compreender, por meio desta observação como se constrói a relação professor-aluno, a partir do fator afetividade. Apoiada em pes-

[16] Pedagoga (UFRJ), Professora na Educação Infantil no município do Rio de Janeiro.

quisas e estudos teóricos pertinentes ao tema e buscando o diálogo entre a afetividade e o processo de aprendizagem, uma questão nos mobilizou: por que a presença da afetividade era tão forte nesta modalidade de ensino, em especial, naquela turma observada?

Então, para dar conta desse objetivo do estudo e buscar responder à questão inicial, trabalhamos com o referencial teórico de Henri Wallon (1992; 2010), Vigotski[17] (1992), Sérgio Leite (2006) e Paulo Freire (2005), dentre outros.

A importância de se estudar a afetividade no contexto educacional de alunos da EJA se dá em função das diversas características que trazem estes sujeitos em diferentes tempos para a sala de aula. Temos a expectativa de que este estudo possa contribuir para a reflexão dos educadores sobre a importância do planejamento e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, de modo a compreender o sujeito da EJA e a ação docente que promova a mediação entre o ensino e a aprendizagem, de forma afetiva, prazerosa e agradável, a fim de romper com o histórico de rejeição e exclusão com que foram marcados por tanto tempo.

Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa que, segundo Ivenicki e Canen (2016), possui dados predominantemente descritivos, ou seja, o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições e extratos de diversos tipos de documentos. Neste modelo de pesquisa não há presença de tabelas estatísticas ou dados numéricos. Em oposição à pesquisa quantitativa, oriunda da corrente Positivista, a qualitativa tem por preocupação aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Quanto aos procedimentos metodológicos, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema da afetividade e a EJA. Contudo, cabe destacar que pelo avanço do prazo para a conclusão do curso de Pedagogia e também devido às questões burocráticas que demandariam mais tempo, não foi possível retornar ao campo empírico para um aprofundamento do estudo, empreitada que gostaríamos de realizar futuramente.

[17] Optamos por escrever o nome Vigotski em Português com o i em vez de y. Na referência, a escrita é a original.

Para a elaboração deste estudo, debrucei-me sobre as características da pesquisa qualitativa (Ivenick & Canen, 2016), que foi o norte deste trabalho, pois procuramos estudar o fator que impulsiona os alunos da classe da EJA para um favorável desenvolvimento educacional, a partir da relação afetiva da turma para com a professora.

Portanto, a inspiração para a pesquisa surgiu a partir da inserção no meio escolar por meio de observações e registros no estágio obrigatório. Para Ivenicki & Canen (2016), ao relacionar as características gerais da pesquisa qualitativa em oposição à pesquisa quantitativa, "é importante pesquisar intenções, motivações, representações sociais, preconceitos, ideologias e outros fatores que não são mensuráveis ou mesmo observáveis de forma direta e precisa. Os estudos de cunho qualitativo não resultam em representações gráficas e numéricas", pois, ainda, segundo os autores:

> a ênfase na interpretação, na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada e não só aos fatos observáveis e passíveis de serem medidos estatisticamente (IVENICKI & CANEN, 2016, p.11).

A pesquisa qualitativa possui critérios da metodologia que a diferem da pesquisa quantitativa. Entretanto, exibe outras formas de se apresentar os resultados obtidos na pesquisa para que se possa julgar o rigor do estudo. As técnicas de coleta de dados utilizadas aqui foram: a observação não estruturada, mas que resultou em um caderno de registros e a análise documental/bibliográfica formando uma triangulação. Para a leitura dos dados foi utilizada a Análise do Discurso, que possibilitou uma interpretação dos dados coletados, pois segundo Macedo *et. al.* (2008):

> A análise do discurso constitui-se na possibilidade de captar o sentido não explícito nos discursos obtidos na coleta de dados. Nesse sentido, os referidos autores argumentam que o olhar da análise do discurso focaliza o emaranhado de perspectivas ideológicas que circulam no campo, refletindo as relações sociais e culturais que lhes servem de contexto. Para tal, defendem que a estruturação das palavras define os discursos

> e possibilita a compreensão dos significados, contradições e possibilidades existentes na realidade pesquisada. (Macedo et al., 2008, apud, IVENICKI & CANEN, 2016, p.32).

A partir disto, foi possível verificar os indícios, significados e abordagens que predominam na classe da EJA com a leitura dos trechos das falas dos alunos que explicitavam a relação afetiva envolvida na relação professor-aluno favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Um dos autores sobre a afetividade, Wallon (1992, 2010) criou uma teoria apresentando seu ponto de vista em relação à participação da mesma no processo de desenvolvimento humano. Para ele, a afetividade deve estar unida ao foco de estudo e ao dia a dia da criança. Apesar de Wallon tratar da afetividade na perspectiva da infância, seus estudos podem contribuir para a reflexão desse conceito no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

Segundo Wallon, "[...] a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis" (Wallon, 2007, apud ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p. 17).

O método de desenvolvimento está relacionado à capacidade biológica do sujeito quanto ao ambiente em que está inserido e que, de alguma forma, provoca grande influência e concomitantemente promove uma transformação. Sobre os estudos de Wallon, Leite (2006) afirma:

> as emoções apresentam três propriedades pelas quais agem e alteram o mundo social: a) a contagiosidade – que é a capacidade de contaminar o outro; b) plasticidade – capacidade de refletir no corpo os seus sinais; c) a regressividade – capacidade de regredir as atividades do raciocínio (LEITE,2006, p.20).

Tudo isto porque o indivíduo tem recursos próprios, mas é o ambiente que vai favorecer e estimular suas ações para que suas potencialidades floresçam e se desenvolvam. No início da vida as emoções agem com a função garantir necessidades básicas, entretanto a partir do meio social acaba por tomar outras funções expressivas, conforme afirma o autor: "nesse processo, a emoção

permite a passagem da vida orgânica para a vida psíquica". Sobre a função do ato afetivo, Leite (2006) afirma que:

> por sua vez, a afetividade é situada como um conceito mais amplo, envolvendo vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação dos sistemas simbólicos culturais pelo indivíduo, que vão possibilitar sua representação, mas tendo como origem as emoções. (LEITE, 2006, p.21)

Neste sentido, temos uma definição formal que não permite chegar a um conceito final do termo afetividade, já que o ser humano é facilmente afetado pelo mundo externo e com isso ocorrem transformações constantes.

Vigotski reconhece que "a afetividade é comumente interpretada como uma "energia", portanto como algo que impulsiona as ações" (1989, apud La Taille et al, 1992 p. 65). De outro lado, temos a razão que, diferentemente do afeto, possibilita ao sujeito identificar desejos e com isso almejar o êxito em suas ações. Trazendo para uma linguagem mais clara, a afetividade funciona como a mola que impulsiona o sujeito em suas ações enquanto a razão encontra-se a seu serviço.

Quando um sujeito recebe um estímulo, a resposta pode ser empregada de forma positiva, mas também pode ser negativa gerando diversas consequências. Quando o professor trata com empatia seus alunos, eles reagem da mesma forma. É a relação de afetividade que se constrói no cotidiano do ambiente escolar.

Assim, as interações que ocorrem no ambiente escolar são envolvidas pela afetividade e ela age como determinante nas relações que são estabelecidas entre aluno e professor. Para Brandão (2015):

> a afetividade está intimamente relacionada à forma como se lida com as alegrias e as frustrações, com as dificuldades e os obstáculos que a vida oferece. Promove a motivação para aprender e a vontade de ensinar. A falta dela pode desestimular totalmente a permanência do aluno na escola, bem como a realização de um ensino frio e sem qualidade. (BRANDÃO, 2015 p.14).

A influência do professor como um mediador do processo de aprendizagem pode promover relações afetivamente positivas ou negativas entre ele e o aluno, o que pode gerar aproximações ou distanciamentos desse sujeito do conhecimento e trazendo significados a essa aprendizagem.

2. Perfil dos sujeitos da pesquisa

A realização do estágio obrigatório gerou as observações que deram origem à pesquisa em uma escola da rede pública, localizada na zona sul do Rio de Janeiro. A turma era composta por 17 alunos, sendo a maioria pessoas do sexo feminino e adultas na faixa etária entre 19 e 76 anos de idade.

O perfil dos alunos da EJA é caracterizado por um passado árduo de lutas pela sobrevivência e marcado pelo "fracasso educacional" quando lhe foi negado o direito à educação. A maioria dos alunos desta turma era oriunda da região nordeste do país e a necessidade de ajudar aos pais com o trabalho no campo foi distanciando-lhes, na infância, do ambiente escolar. Em alguns casos, a escola era de difícil acesso ou nem existia. Aqueles que chegaram a frequentá-la traziam marcas negativas da experiência escolar, pois, segundo Leite:

> É visível a discrepância existente entre a forma como a escola se organizava e o trabalho pedagógico desenvolvido, produzindo impactos afetivos negativos que acabaram gerando nos alunos um sentimento de incapacidade e baixa autoestima (LEITE, 2012 p. 84).

A baixa autoestima era muito presente na vida desses sujeitos no meio escolar. A professora tinha uma preocupação intensa com o planejamento de suas aulas e atividades de forma que não afetassem negativamente o aluno ou trouxessem lembranças de um passado ruim. Entretanto, ela buscava romper com alguns estigmas trazendo para a sala de aula atividades que sugerissem um novo olhar sobre o passado.

Em uma das atividades propostas pela professora intitulada "Minha infância", observamos a dificuldade dificuldade que os alunos, principalmente os mais idosos, demonstravam de descrever e relembrar suas vidas durante a infância, conforme podemos

observar seguintes relatos: “a infância não existiu”; “não tinha momento de alegria e brincadeiras”; “a vida durante a infância era cruel”; e “o trabalho era movido pela necessidade que se tinha de trabalhar para sobreviver”.

O trecho a seguir de uma aluna descreve como era a infância: “A gente não tinha o que comer. Não tinha tempo para brincadeiras. E quando acabava o trabalho era hora de dormir. Nem sei o que era brincar professora”. Observamos nesse relato um retrato da infância de muitos alunos da EJA com um passado marcado pelo sofrimento e, por isso, tocar neste assunto causava estranheza e dificultava o desenvolvimento da atividade. Entretanto, a mediação da professora foi de grande importância, pois ela indagou os alunos a respeito de coisas boas que aconteceram e do resgate de bons momentos da infância.

E com essa sensibilidade, a professora planejava e repensava a sua prática constantemente, de modo que os alunos foram mudando o foco do relato e começaram a trazer os momentos de alegria de suas infâncias. Todo esse processo não seria possível se, além do conhecimento pedagógico, a professora não tivesse constituído uma relação afetiva positiva com os estudantes acolhendo-os em suas dificuldades com o passado, mas também incentivando-lhes a buscarem outras experiências boas e felizes.

Na identificação do perfil dos estudantes da EJA, percebemos que alguns vieram da área rural onde o contato com a escola era muito difícil ou inexistente, em especial os mais idosos. Contudo, havia também outro percentual formado pelos mais jovens, apontando para uma intensa diversidade da/na EJA. Em relação a isso, Souza (2011) afirma:

> Dessa forma, os sujeitos da EJA hoje são diversos: trabalhadores, aposentados, jovens empregados e em busca do primeiro emprego; pessoas com necessidades educativas especiais, para citar alguns. Daí decorre também a preocupação com o conceito de diversidade cultural no contexto da EJA. Os sujeitos da EJA atualmente são o trabalhador experiente e o jovem com outro tipo de experiência no mundo (SOUZA, 2011, p. 20).

Souza (2011) indica uma diversidade de características dos estudantes da EJA com as quais o professor poderá encontrar-se

em sala de aula. Contudo, enfatiza duas delas: o trabalhador e o jovem. Observa-se um aumento significativo de alunos jovens nas turmas de EJA em virtude deles estarem sendo "convidados" a saírem da escola diurna e a ingressarem no noturno. Mas, devido a proximidade das escolas aos locais de trabalho, há uma presença intensa também de estudantes trabalhadores, visto o interesse deles de efetivarem seus direitos à educação ao retornarem à escola, seja por motivação pessoal ou por incentivo de empregadores que exigem mais escolaridade ou pelo apoio familiar.

3. A relação professor-aluno no processo de aprendizagem

"Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente" (LUCKESI, 1998, p.46).

Durante a experiência do estágio, constatamos que o ambiente da sala de aula era agradável a todos. As avaliações realizadas pela professora, de nenhuma maneira, colocavam os alunos em situações desconfortáveis, tais como: o sentimento de medo de não saber ou a repreensão por ter errado alguma atividade. Pelo contrário, o contato da professora com os alunos era totalmente amigável. Os alunos a reconheciam como alguém que estava disposta a escutá-los, além de ter satisfação em promover o conhecimento deles. Neste sentido, Freire (1996, p. 86) afirma que "o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve". Seguindo este pensamento podemos afirmar que essa sala de aula era um local de curiosidades, de troca de saberes, questionamentos, na qual o professor e os alunos encontravam-se em constante desenvolvimento do saber.

Freire (1996, p. 47) a partir de sua corrente progressista nos sinaliza quanto ao "saber ensinar: saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Nesse sentido, observamos que a educadora tinha o respeito e o conhecimento de que o aluno adulto ao conhecer ou retornar para a sala de aula trazia consigo

informações e saberes que foram construídos ao longo da vida a partir das suas práticas sociais. Saberes que fogem à regra da norma culta, dos símbolos e signos, mas que lhe foram uteis ao longo de toda a vida.

Conforme as palavras de Freire (1996, pag. 59): “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Por diversas vezes, os saberes legitimados pela escola não lhes foram importantes, tendo em vista que a necessidade maior era a de trabalho para custear sua sobrevivência e a de sua família, sendo o conhecimento que dispunham suficiente.

O retorno desses sujeitos para a sala de aula, algumas das vezes se dá por uma motivação familiar ou pela autoafirmação de poder social. Este último implica no reconhecimento deste sujeito ativo, no meio social, a partir do pensamento de que o conhecimento “escolar” trará certo poder e uma posição social diante das suas relações cotidianas.

Não foi observada uma relação professor-aluno caracterizada pelo autoritarismo, como, infelizmente, há em outros locais. O grande objetivo da professora era de garantir aos seus alunos o conhecimento, a autonomia e a autoconfiança, como afirma Piaget (1973) citado por Luckesi:

> Ao contrário, a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações. (Piaget, 1973; apud LUCKESI, 1998, p.32)

A partir do estudo compreendemos que o afeto, quando resulta de uma atitude afetiva positiva, torna-se um estímulo para o aprendizado trazendo compreensão e entendimento para o aluno. Essa relação que se constrói dentro do ambiente escolar contribui não só para o aprendizado desses alunos, que ao se sentirem respeitados e pertencentes àquele ambiente, acabam por reduzir o índice de evasão escolar. Na turma acompanhada, o percentual de alunos que abandonaram a escola era quase que inexistente, pois

teve apenas um caso de uma aluna que por motivos de mudança de residência precisou trocar de escola e deixar de frequentar a sala de aula.

Na turma observada, com essa professora, a pesquisa evidenciou que o planejamento e as atividades realizados colaboravam para uma mediação pedagógica, na qual a afetividade aproximava o professor do aluno e tornava esse processo de aprendizado mais próximo da realidade dos estudantes e prazeroso, contribuindo para a efetivação do direito à educação de jovens e adultos.

3. Considerações finais

Este artigo buscou apresentar parte do estudo que investigou a contribuição do fator afetividade no desenvolvimento da aprendizagem com alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir da experiência que foi vivenciada no período de estágio obrigatório em uma instituição escolar no município do Rio de Janeiro. Por meio da observação de situações pedagógicas vivenciadas, foi possível compreender como a afetividade positiva na relação entre professora e alunos possibilita relações diretas e positivas com o conhecimento.

O campo do estágio trouxe um questionamento que pode ser desenvolvido como trabalho final do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – UFRJ, pois permitiu observar e refletir a respeito da prática docente e do questionamento quanto à dimensão da afetividade na relação professor-aluno neste segmento de ensino.

Concluímos com este estudo que a afetividade pode ser sim o motivador de uma relação de aprendizagem na turma da EJA, visto que para estes sujeitos a relação afetiva entre professor e aluno pode promover uma aproximação com seu objeto de estudo, tornando-lhe acolhedor e fazendo-os permanecerem na escola, bem como impulsionados a cada vez mais prosseguirem com os estudos.

Os alunos afirmaram que não só os laços afetivos, mas também o conhecimento e a satisfação da professora em ensiná-los contribuíram de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, no desenvolvimento escolar.

Desejamos que este trabalho possa contribuir para a formação de futuros educadores que, assim como a própria autora, pre-

tendam ser ativos, ouvintes, reflexivos e críticos na Educação de Jovens e Adultos.

4. Referências

BRANDÃO, Karina de Oliveira. **A afetividade na Educação de Jovens e Adultos**. 2015.52 fls. Monografia apresentada na Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, Aurino. L.; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja. M. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação.** Educar, Curitiba, n. 36, 2010. Editora UFPR. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003 . Acesso em: 07 ago. 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa.25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa:** *rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa [org.]. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA. Marta Kohl de, DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas** [org.]. – 1ª ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** *estudos e proposições*. 7. Ed – São Paulo: Cortez, 1998.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1983.

RIBEIRO, Jeane de Sousa. **Uma ponte afetiva entre professor e alunos da EJA a partir da experiência do estágio obrigatório**. 2017. 34 fls. Monografia apresentada na Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Curitiba 2011: Xibpex dialógica. p.198.

A afetividade na Educação de Jovens e Adultos

Karina de Oliveira Brandão[18]

1. Introdução

O estudo vinculou-se ao projeto de pesquisa "O trabalho alfabetizador com jovens e adultos em perspectiva discursiva: princípios, aspectos teórico-metodológicos e didáticos". No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2018), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,8% (11,3 milhões de analfabetos)[19].

A maioria dessas pessoas ingressou no mundo do trabalho muito cedo, tendo de interromper a escolaridade devido às questões econômicas e sociais. Na idade adulta, elas retornam à escola para concluir a formação escolar e efetivar o direito à educação que lhes foi negado na infância. Contudo, desistem diante de dificuldades de aprendizagem ou de um ambiente pouco acolhedor quanto ao respeito, ao diálogo, ao estímulo e ao afeto por parte dos envolvidos ou do não oferecimento de uma educação com uma metodologia própria, conforme as especificidades que trazem para o contexto escolar.

O interesse pelo tema originou-se no estágio obrigatório de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e ganhou complexidade na pesquisa quando discutíamos os conhecimentos que os jovens e adultos produziam na experiência de trabalho, comunitária, cultural e religiosa e levavam para a sala de aula. Observamos, assistematicamente, que mesmo cansados após o turno de trabalho, os alunos não pareciam entediados e a professora estava tão

[18] Pedagoga (UFRJ), Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UFRJ), Professora da Educação Básica.

[19] Em 2013, período da pesquisa, havia 12,9 milhões de pessoas com mais de 15 anos que não estavam alfabetizadas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012).

ou mais motivada que os próprios discentes. Nessa relação entre a professora e os alunos destacavam-se a atenção, a gentileza e a afetividade com que a docente os tratava, o que despertou a necessidade de investigar como a afetividade poderia interferir, auxiliar ou prejudicar a permanência do aluno na escola, como poderia contribuir ou não para a sua aprendizagem, enfim, qual era o seu papel na EJA. A questão que nos orientou foi: como o professor poderia ser afetuoso na sua prática docente sem prescindir do conhecimento?

2. Aspectos Metodológicos

O objetivo geral foi compreender de que modo a afetividade contribuía, por meio da relação professor e aluno, para a aprendizagem de jovens e adultos. E os objetivos específicos foram: a) observar e acompanhar uma prática docente que propiciasse a união entre a cognição e o afeto para a aprendizagem dos jovens e adultos; b) compreender e analisar a importância da afetividade na mediação pedagógica e no relacionamento entre professor e alunos.

Sendo uma pesquisa qualitativa, a metodologia consonante aos objetivos foi a Teórico-Empírica (Lüdorf, 2004) com a definição do conceito de afetividade nos estudos de Wallon (2008); Vigotski (2008); Leite (2013); Freire (2010). Entretanto, escolhemos a perspectiva de Freire (2010, p. 141) ao afirmar que: "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade". E compreendemos com Freire (2010, p.145-146) que: "[...] a educação não é uma experiência fria [...]. Nem tampouco [...] uma experiência a que se faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual".

A pesquisa realizou-se durante quatro meses em uma turma de alfabetização do Ensino Fundamental em uma escola particular noturna na zona sul do Rio de Janeiro. Os procedimentos metodológicos foram observações de sala de aula e entrevistas semiabertas com a professora e seis alunos, que foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

Os sujeitos da pesquisa assinaram um termo de consentimento e de garantia de anonimato. Os critérios de seleção dos alunos entrevistados foram a participação oral em sala de aula, o vínculo com a professora e a aceitação em participar do estudo. Os sujeitos

da pesquisa foram identificados por S1 a S6 para os alunos, e a docente responsável pela turma, como professora. Foram respeitadas as variedades linguísticas dos participantes na transcrição das entrevistas.

3. Resultados do estudo

Na análise dos dados buscamos compreender a dimensão da afetividade na prática docente e na relação da professora com os alunos. Os entrevistados ressaltaram a atenção dispensada pela professora ao explicar várias vezes e de formas diferentes os conteúdos, a delicadeza em esclarecer as dúvidas e ao reconhecer a dificuldade de aprender de alguns, mas sem desistir de ensiná-los, e a inserção das alunas com necessidades educacionais especiais nas atividades, conforme fala de S1[20]: "[...] Ela puxa pelos alunos! [...] ela tá sempre pronta pra ajudar a gente tanto no dever da escola como na vida pessoal, lá fora da escola" (BRANDÃO, 2015, p. 35-36).

Observamos que essas atitudes influenciavam a forma de aprender porque os alunos sentiam-se acolhidos, mesmo quando chegavam atrasados, o que comprovamos nas palavras de S4: "[...] a gente chega atrasado, ela fala: 'Boa noite, seja bem-vindo! Que bom! O importante é que você veio!' Então isso te fascina!" (BRANDÃO, 2015, p.39).

Percebemos que as posturas da professora produziam impactos afetivos positivos que levavam os alunos a buscarem o conhecimento e a construírem outra relação com os conteúdos e a escola, fazendo-os aprender significativamente e a permanecer na instituição, pois, de acordo com Leite (2013, p.57): "[...] o sucesso do processo de aprendizagem exige o planejamento de práticas pedagógicas que produzam impactos afetivamente positivos [...]".

A professora estava ciente de seu papel docente, preparando suas aulas e demonstrando conhecimento teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, reconhecendo o discente como uma pessoa com direito à educação formal de qualidade,

[20] Os sujeitos da pesquisa foram identificados por S1 a S6 para os alunos, e a docente responsável pela turma, como professora. Foram respeitadas as variedades linguísticas dos participantes na transcrição das entrevistas.

que expressa sentimentos, emoções, vivências felizes ou não que interferiam na aprendizagem. Quando questionada sobre a importância da afetividade na prática docente, respondeu:

> [...] então eu acho que ter um ambiente de sala que você possa propiciar essa educação dialógica, que vá no saber dele com o saber formal que a escola traz e ele poder se posicionar, isso é que é criar uma autonomia nesse saber. A partir do momento que você escuta o que eles trazem, está sendo afetuoso (BRANDÃO, 2015, p.45).

A análise possibilitou constatar que a professora era afetuosa sem prescindir do conhecimento. Nesse sentido, por meio de uma postura assentada na afetividade, a docente influenciava positivamente a forma e, principalmente, a vontade de aprender dos alunos. Eles não se sentiam desvalorizados, nem abandonados porque eram acolhidos pela professora, o que contribuía para uma aprendizagem mais efetiva e significativa.

4. Considerações finais

Ao final da pesquisa chegamos à conclusão de que a EJA exige cuidados extremos no planejamento das condições de ensino e da constituição da relação professor e aluno, na perspectiva de garantir um ambiente afetivamente positivo, de modo que as marcas de exclusão vivenciadas pelos jovens e adultos em suas trajetórias escolares não os levem a uma dupla exclusão, acarretando uma nova saída da escola. A dimensão da afetividade presente na relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem mobiliza a vontade de se superar, eleva a autoestima do aluno, promove o interesse pelo estudo e, consequentemente, uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, concluímos que a afetividade pode contribuir para a revisão da prática de professores de jovens e adultos, ampliando os recursos para estimular a permanência deles na escola, proporcionando-lhes uma aprendizagem real e uma educação de qualidade, resgatando assim um direito que lhes foi negado na infância.

5. Referências

BRANDÃO, Karina de Oliveira. **A Afetividade na Educação de Jovens e Adultos**. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 42. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010 (Coleção leitura).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** 2011. BRASIL. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000 010135709212012572220530659.pdf Acesso em 12 abr.2015

______. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAC Contínua. Disponível em:

https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 06 mar.2020

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e letramento na alfabetização de adultos. In:___ LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013, p.19-62.

LÜDORF, Silvia Maria Agatti. **Metodologia da Pesquisa:** do projeto à monografia. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

Narrativa como formação profissional e produção de conhecimento em Educação de Jovens e Adultos

Lohane Teresa Oliveira Silva[21]
Rosangela Carrilo Moreno[22]

1. Introdução

Esse texto tem como objetivo demonstrar como a escrita narrativa pode ser mobilizada como um gênero discursivo que oferece tanto a possibilidade de produção de dados de pesquisa, e, portanto, como elemento a ser considerado na produção de conhecimentos na área de educação, quanto um recurso de formação docente (PRADO et al., 2011).

Como mostra Prado (et al., 2011, 2016), no Brasil, até os anos de 1990, os trabalhos em educação tinham por finalidade orientar a prática dos professores. A partir de então, com os estudos do cotidiano escolar essa visão foi se alterando, incluindo como objeto de análise e reflexão o interior da escola, suas dinâmicas, redes e relações.

Do ponto de vista da produção de conhecimentos na área de educação, pode-se dizer que a narrativa de experiências docentes se tornou uma das possibilidades de tratar o que vem sendo denominado de cotidiano escolar nas pesquisas acadêmicas, o que permitiu problematizar outras dimensões sobre os fenômenos educacionais.

Além da narrativa docente abordar questões até então pouco exploradas nos trabalhos da área de educação, os dados produzidos por esse material permitiram construir outras interpretações, pois "(...) não é o que [a narrativa] explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar" (PRADO, SOLIGO, 2007, p.50).

Em busca de construir interpretações e reflexões possíveis de uma prática pedagógica, esse texto tem a preocupação de trazer, via a narrativa de uma professora de informática para grupos de

[21] Professora de Informática Educativa da SME Duque de Caxias
[22] Professora da Faculdade de Educação da UFRJ.

Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que vem sendo denominado de saber experiencial[23] docente.

Trata-se de articular e equilibrar a produção de conhecimentos na área de educação considerando tanto os conhecimentos acadêmicos quanto os saberes desenvolvidos pelos professores. Isso significa, que a narrativa além de trazer dilemas, desafios e ações na prática cotidiana de sala de aula, pode considerar a experiência docente como fonte privilegiada, o que permite compreender as diversas dimensões presentes nas tomadas de decisões pragmáticas que o professor faz no seu cotidiano.

Se por um lado, a narrativa docente permite que as pesquisas acadêmicas alcancem certos aspectos que concernem à profissão docente e seu cotidiano, por outro, ela se mostra como uma ferramenta potente para a formação docente. Por meio da reflexão intencional e explícita sobre o mundo da experiência, o narrador pode repensar a escola, suas próprias concepções e práticas pedagógicas, bem como as relações complexas e plurais que estão presentes na dinâmica escolar (PRADO et al., 2014).

Por meio da escrita narrativa, do distanciamento e "estranhamento" do vivido, da articulação entre prática e teoria, e de trocas e diálogos com outros interlocutores (no caso específico da experiência que será aqui apresentada entre professora orientanda, professora orientadora, banca de avaliação do memorial e debatedores de eventos científicos) é possível tanto lançar novas compreensões, perguntas e questões sobre trabalho pedagógico quanto repensar o contexto, as ações e limites profissionais. Esse processo analítico e de interlocução se constitui como uma forma de formação docente.

Este texto é resultado de uma reflexão posterior à realização de um trabalho de conclusão de curso[24] realizado como requisito para obtenção do título de Pedagoga/o e, portanto, como parte da formação desses futuros profissionais.

A autora das narrativas, ainda que estivesse em formação no ensino superior, já atuava como docente, uma vez que tinha o cer-

---

[23] Para detalhes sobre o saber experiencial ver Tardif (2014, p.109-111).

[24] Esse trabalho foi apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia (Silva, 2019a) e seus resultados foram discutidos em dois eventos científicos (Silva, 2019b; Silva; Moreno, 2019).

tificado de magistério. Essa diplomação permitiu a entrada como docente, na função de professora de informática educativa[25].

Os desafios e as estratégias em lidar tanto com o ensino de informática quanto com o público da EJA despertou o interesse em transformar essa temática em objeto de pesquisa. O método utilizado nesse processo foi a escrita narrativa, ou seja, as memórias, reflexões, estudos e problematizações a partir dessa experiência profissional, ainda no início de carreira.

Desse material lançamos luz sobre os desafios do cotidiano da sala de EJA, muitos deles apontados pela própria literatura da área, mas problematizamos as estratégias da docente frente a esses desafios, o que permite pensar as concepções pedagógicas bem como os diversos saberes[26] mobilizados, ainda que de forma inconsciente, em suas práticas.

A primeira parte do texto traz os desafios encontrados na narrativa da docente. A segunda parte trata das estratégias mobilizadas pela docente frente a seus dilemas. As considerações finais buscam articular uma reflexão sobre o saber elaborado a partir das narrativas da docente sobre a prática de sala de aula com a produção de conhecimento da área de EJA.

2. Desafios do ensino de informática educativa na EJA

As narrativas de uma estudante que já atuava como docente revelam os desafios e dilemas de uma professora no início de carreira, em uma instituição pública, na função do ensino de informática aos alunos de EJA. O texto da docente desvela as dificuldades sentidas, como podemos ver no trecho abaixo:

> A minha experiência na Educação de Jovens e Adultos relatada nesse texto compreende o período entre os anos de 2016 e 2017

---

[25] Informática Educativa refere-se à inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação (Valente, 1998).

[26] Trabalhamos com a concepção de saberes docentes pela perspectiva de Tardif (2014), que entende os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos professores como plurais e heterogêneos. Os professores mobilizam saberes pragmáticos em sala de aula, que foram adquiridos em fontes diversas, como, por exemplo, em suas relações familiares, em sua experiência escolar, na formação como profissional do magistério, em programas e materiais didáticos e na própria experiência de profissão.

> em uma escola municipal, onde eu trabalhei com Informática Educativa em 4 turmas de EJA do Ensino Fundamental (Etapas I, II e III), que compreendem os anos iniciais desse segmento. Em sua maioria, os alunos eram trabalhadores e maiores de 30 anos, contudo, havia uma parcela da turma formada por jovens acima de 15 anos, expulsos do ensino fundamental regular devido à idade, alguns cumprindo medidas socioeducativas e com sérios problemas de comportamento. Eis o meu primeiro desafio. Embora nos estudos teóricos e no próprio nome da modalidade os jovens estejam presentes, na prática constituiu-se desafio conciliar duas gerações distintas, em diferentes fases da vida, com objetivos diferentes dentro de um mesmo espaço de aprendizagem. (Trecho da Narrativa Docente, 2020)

De fato, a partir do estudo de trabalhos acadêmicos sobre a EJA, nota-se um conjunto significativo de análises que explicam os fatores de "juvenilização" desta modalidade de ensino, focalizando, sobretudo, os efeitos das políticas públicas na mudança do perfil das salas de aula.

Reconhecer o impacto da LDB no. 9.394/96 na diminuição da idade para se realizar os exames de certificação da EJA no ensino fundamental para 15 anos, que foi reforçada na Resolução no. 03/2010, bem como considerar que a ampliação da oferta escolar no Brasil não representou a garantia de qualidade de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000), o que tem resultado na expulsão de alunos em condições sociais desfavoráveis do sistema regular de ensino como forma de corrigir o fluxo escolar (RUMMERT, 2007), assim como verificar os efeitos das avaliações em larga escala no processo de juvenilização da EJA (PEREIRA; OLIVEIRA, 2018) são análises importantes, mas que abordam apenas uma dimensão do fenômeno.

Os efeitos dessas políticas educacionais criam dilemas no interior da sala de aula, como a narrativa da docente aponta:

> Enquanto os mais adultos demonstravam um maior interesse em participar das aulas, os mais jovens, no entanto, não escondiam que estavam ali talvez por mera obrigação. Na menor oportunidade que surgia, pediam para sair da sala para beber água, ir ao banheiro, passear e sem sucesso tentavam "fugir" da escola. Na maior parte das vezes, esses jovens eram enxergados apenas pelo

> seu comportamento difícil, eram tratados como aqueles "que não queriam nada", expressão repetida quase sempre por outros professores. A relação deles com os mais velhos, fossem os colegas ou os funcionários, era distante. Formavam grupinhos isolados quando minoria, e segregacionistas quando em maior número. Frequentemente haviam conflitos entre eles ou com o professor quando contrariados. Talvez esse tenha sido o maior desafio inicial da minha prática. (Trecho da Narrativa Docente, 2020)

Os trabalhos que têm abordado sobre a presença dos jovens na EJA pelo viés do currículo e da sala de aula têm priorizado a análise específica do grupo, enfatizando a importância de reconhecer as culturas juvenis, sua pluralidade e identidade (CARRANO, 2007; MELLO, 2009, SPÓSITO, 2000), ou mesmo sobre o estigma de "alunos problemas" que esses jovens carregam (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 127). Entretanto, esses estudos deixam de lado a interação entre os diferentes grupos que compõem as salas de aula de EJA.

Outro desafio presente na narrativa da professora diz respeito à frequência dos alunos, pois as aulas de Informática Educativa aconteciam às sextas-feiras à noite e havia um número grande de ausência, como mostra seu texto abaixo.

> Como atrair esses adultos para terem aula depois de um dia cansativo de trabalho? Como garantir a presença e a permanência quando há inúmeras formas de entretenimento para os jovens fora da escola, sobretudo numa sexta-feira? (Trecho da Narrativa, 2020)

A ausência dos alunos de EJA tem sido apontada pela literatura como uma dificuldade a ser enfrentada nesta modalidade de ensino. Gadotti (2014, p.22) considera que frente à ausência e evasão dos alunos o que se encontra como políticas públicas são salas de aulas inadequadas e um corpo docente despreparado para trabalhar com os alunos da EJA. Essa característica também foi sentida pela docente, como vemos no trecho de sua narrativa.

> Percebia em minha prática que a escola – que atendia outras modalidades além da EJA – possuía mobiliário, cartazes, carteiras e projetos organizados prioritariamente para as turmas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, reforçando nos

alunos jovens e adultos o sentimento de não pertencimento ao espaço escolar. (Trecho da Narrativa Docente, 2019)

Ainda de acordo com Gadotti (2004), as políticas públicas de EJA necessitam de levar em conta as condições de vida desses jovens, adultos e idosos, uma vez que as taxas de evasão e "infrequência" são recorrentes na EJA e eram presentes também na sala da docente.

> (...) havia uma alta taxa de faltas dos alunos no turno noturno, sobretudo às sextas-feiras. As turmas tinham em média 25 alunos assíduos, embora no diário de classe constasse mais de 40. (Trecho da Narrativa, 2019)

Se as relações intergeracionais, a evasão e as ausências dos alunos às sextas-feiras causavam incômodo e reflexões, a percepção dos alunos sobre o aprendizado de informática também foi vista pela docente como uma dificuldade, como vemos em sua escrita.

> Nas primeiras semanas ouvi muitas falas nesse sentido: "a gente veio pra escola só para ter informática e educação física?", "Não vamos fazer dever?". Essas falas mexiam muito comigo, pois percebi que as aulas extracurriculares eram vistas pelos alunos como lazer, algo para passar o tempo e não eram percebidas como oportunidade de ampliar os horizontes para além da sala de aula convencional. (Trechos da Narrativa Docente, 2019)

Se por um lado a visão dos alunos em relação à informática não era vista como importante de ser apreendida no universo escolar, por outro a escrita era valorizada, como vemos na narrativa da docente.

> Percebi que, na visão deles, a produção e/ou reprodução escrita é vista como aprendizagem. Isto é, em suas concepções, só haviam tido aula quando faziam exercícios no caderno. (Trechos da Narrativa Docente, 2019)

A percepção de que apenas atividades de escrita fariam parte do processo de aprendizado no espaço escolar, vinha acompanhado da insegurança desses alunos.

> No início, houve uma resistência dos alunos mais idosos, por não acreditarem que o computador ser-lhes-ia útil. Em suas percep-

> ções, estavam "velhos" demais para aprenderem a usar o computador. Para eles, não eram capazes de utilizar a ferramenta, tampouco aprender com ela. Consequentemente, esse grupo de alunos sentia-se inseguro, solicitando constantemente a minha atenção, pois apresentavam dificuldade de coordenação motora (segurar o mouse, clicar) e ainda não estavam totalmente alfabetizados (Etapas I e II). (Trecho da Narrativa Docente, 2019)

Carlos e Barreto (2005) já apontaram em seu trabalho sobre a visão que muitos alunos têm de escola e de aprendizagem. Geralmente, esses alunos acreditam que estão aprendendo apenas quando executam práticas tradicionais de cópia no caderno, ou quando encontram carteiras enfileiradas.

Para uma docente em início de carreira ter que lidar com um público de jovens adultos e idosos, com as faltas frequentes e com a percepção dos alunos sobre o aprendizado nas aulas de informática causaram desconforto e desafios. Como foi apontado brevemente, parte dessas dificuldades (como a juvenilização da EJA, a ausência e evasão dos alunos, falta de espaços adequados a esse público, a baixa autoestima, e a visão de escola e aprendizagem que os alunos têm) já foram levantados em estudos da área. Entretanto, as estratégias para lidar com tais dificuldades acabam sendo pouco apresentadas ou apontadas nos trabalhos acadêmicos, tornando-se uma tomada de decisão do profissional (tanto pelo seu investimento pessoal na profissão quanto pela crescente responsabilização do professor pelos resultados).

Como aponta PRADO (et. al., 2009) em seu trabalho, as decisões docentes se dão pelas demandas cotidianas.

> O cotidiano do professor é constituído de uma sucessão de microdecisões, as quais, muitas vezes, levam-no a deparar-se com situações a serem gerenciadas imediatamente, tendo pouco tempo para refletir simultaneamente à ação. A releitura da situação pode favorecer uma mudança de atitude, uma reorganização de procedimentos, a percepção de possíveis contradições entre o que fez e o que poderia ter sido feito, ou ainda, a intencionalidade da situação exitosa. (PRADO et. al., 2009, p. 82)

Nessa perspectiva, a narrativa é uma possibilidade para rever suas próprias ações. A partir da narrativa utilizada nesse texto e

todo o processo de diálogo que envolveu esse processo de escrita, a docente pôde criar um distanciamento e refletir sobre suas ações e práticas pedagógicas, que são parte dos saberes profissionais que cada educador vai construindo ao longo de sua carreira, como veremos no próximo item.

3. Estratégias docente frente aos desafios da sala de aula

Somando aos desafios da sala de aula e às especificidades da EJA e, particularmente do ensino de informática para esse grupo, a docente enfrentou seus sentimentos de medo e conflito interno, como que a fala abaixo demonstra, fez escolhas quanto suas ações e práticas pedagógicas.

> Na minha percepção, o fato de eu ter apenas 21 anos fazia eu parecer com menos autoridade que os outros professores mais experientes. Poderia ser apenas algo da minha cabeça, mas era uma insegurança que não me ajudava muito no começo. Na prática, nos deparamos com os desafios da realidade escolar e também com nossos desafios internos. (Trechos da Narrativa Docente, 2019)

Como dito anteriormente, a literatura sobre EJA aponta as dificuldades encontradas pela docente, mas, em grande parte, para lidar com esses desafios vemos, nos trabalhos acadêmicos, mais princípios pedagógicos do que propostas para lidar com as situações desafiadoras. Encontramos, por exemplo, sugestões como: criar "*uma dinâmica metodológica que atinja o interesse dos educandos*[27]" (GADOTTI, 2014, p. 22), "*desafiar* o aluno para outras atividades além daquelas que ele espera da escola" (BARRETO; CARLOS, 2005, p. 68).

> Nesse sentido, aproveitar bem a carga horária semanal de planejamento era essencial, pois me permitia refletir sobre essas questões e pensar novas estratégias para lidar com os desafios que iam surgindo. Neste processo de planejar, buscava emergir

[27] Grifo nosso.

> para além dos meus objetivos com Informática Educativa. Para aquele grupo precisava pensar em como transformar aquele conteúdo em algo atrativo e útil para a vida daqueles trabalhadores e daqueles jovens. (Trechos da Narrativa Docente, 2020)

O desafio docente, feito muitas vezes de forma inconsciente é traduzir essas orientações em propostas e atividades práticas. Para tanto, como indica a docente, foi necessária a flexibilidade do planejamento da turma de forma a atender às demandas dos dois grupos:

> No início, eram realizados dois planejamentos diferentes: um com atividades que contemplassem mais os idosos, pois não tinham ainda o mínimo domínio do computador e tinham até medo de tocar o mouse, medo de quebrar os equipamentos, e outra para os mais jovens, com atividade já envolvendo o uso de softwares, jogos educativos até que os dois grupos alcançassem minimamente o mesmo nível para *trabalharem juntos*.
>
> A turma começou a realizar a mesma atividade quando a maioria alcançou o domínio do equipamento. As atividades eram realizadas em grupos ou duplas intergeracionais. Os jovens e adultos deveriam se ajudar, valorizando o conhecimento que traziam, *promovendo a troca de saberes*[28].
>
> Quando comecei a propor a mesma atividade para todos, os jovens, em geral, já traziam uma bagagem tecnológica, um conhecimento acerca do computador que para o mais idoso era desafiador. O adulto e o idoso traziam a vontade de aprender, ajudavam seus pares a desenvolverem a paciência, a autoconfiança, o que ajudou na questão comportamental dos jovens "alunos problemas".
>
> Percebi então, que o princípio de qualquer ação pedagógica com aquelas turmas seria promover uma *integração* entre os grupos de idosos, adultos e jovens. O movimento de escuta e partilha entre mim e os alunos foi dando lugar também às trocas entre eles. As aulas iam tomando um ar mais leve e tranquilo e a participação dos alunos ia crescendo. (Trechos da Narrativa Docente, 2019)

A proposta de trabalhar em duplas e com grupos intergeracionais como forma de promover trocas entre indivíduos com sa-

[28] Grifo nosso.

beres distintos, deu concretude aos conceitos e princípios teóricos presentes na formação docente.

Realizando uma reflexão a partir de suas narrativas, a docente se deparou mobilizando o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*[29] desenvolvido pelo Vygotsky (1998, p. 112). Ao mesmo tempo que as interações entre jovens e adultos permitiam aprendizados distintos (para os adultos e idosos o uso do recurso de informática e para os jovens paciência e comunicação com aqueles com mais idade), criavam *laços afetivos* entre os indivíduos, construindo um clima de aprendizado favorável e proporcionando aos jovens um sentimento "de serem importantes para o grupo", conforme escritos da própria docente. É importante considerar que a afetividade, a maneira como os alunos se percebem frente às atividades e seus pares tem efeitos sobre a aprendizagem, como mostrou o estudo de Giglio (2012).

Vale ressaltar que os conteúdos de informática eram trabalhados a partir da motivação dos alunos – a escrita (alvo de desejo dos estudantes da EJA em fase de alfabetização).

> As atividades mais realizadas eram as que envolviam a produção textual.
> "Professora, eu estou escrevendo! Pode tirar uma foto para eu mostrar à minha esposa que eu estou escrevendo no computador?" As palavras nem sempre saiam da forma correta, mas para o Sr. Luiz ele estava escrevendo! Ele passava a mensagem que queria. Devagar, nós (às vezes eu, às vezes os colegas) íamos ajudando a corrigir os "erros ortográficos".
>
> Os alunos gostavam muito de escrever, ficavam contentes quando viam um progresso na escrita, quando conseguiam juntar as palavras e formar frases. Por isso, eram frequentes atividades utilizando o software Libre Office Write, um editor de texto. (Trechos da Narrativa Docente, 2020)

A docente, durante um período que estava com as turmas de EJA, cumpriu na faculdade a disciplina de EJA e realizou o está-

[29] Zona de desenvolvimento proximal é "(...) a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

gio supervisionado na mesma modalidade de ensino. Remontando sua narrativa, a docente reconheceu sua inspiração nas leituras de Paulo Freire (1967, 1996), assim como nas ações apreendidas com a professora regente da turma de estágio que frequentava[30]. Passou a desenvolver com seu grupo propostas como *rodas de conversa*, que permitiam o surgimento de *novos temas geradores* que apareciam englobando os conteúdos de forma *interdisciplinar.* Estes momentos de roda de conversa permitiam a docente se aproximar da realidade dos alunos e apoiá-los no desenvolvimento da oralidade (em termos de argumentação, explicação):

> Era importante para mim que eles falassem, que *contassem histórias de vida*, que *opinassem*, criando não somente o vínculo entre eles mas um senso crítico, questionando, *fazendo perguntas sem sentir medo*. Foi um processo necessário para desmistificar um pensamento que eles trouxeram nos primeiros dias: "não precisamos do caderno?", "não vamos ter aula hoje, né?" "não vai ter folhinha, nem vamos copiar do quadro?". (Trecho da Narrativa Docente, 2020)

> O *diálogo era uma estratégia* para o bom andamento das aulas, no sentido de que, por meio dele, podia me aproximar mais da realidade do grupo e, também, uma forma de respeito para com aqueles sujeitos que, diante de muitos entraves (sociais, econômicos, familiares) estavam ali presentes para participar da aula. Julgo importante salientar que, a minha prática docente anterior era apenas com crianças até 12 anos. Logo, diante de uma nova realidade, tanto minha com uma turma de jovens e adultos, como dos alunos diante da tecnologia, *as trocas de experiências eram fundamentais*. (Trecho da Narrativa Docente, 2019)

No processo reflexivo sobre sua prática a docente encontrou nas palavras de Paulo Freire (1996) os princípios que orientaram sua prática:

> Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor.

[30] Narrativa oral realizada pela docente em 2020.

> A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. (FREIRE, 1996, p. 37)

Estabelecer o relacionamento ético entre os sujeitos da sala de aula teve por efeito uma maior presença dos alunos às aulas, diminuindo a distância entre os diferentes perfis de alunos e criando um maior envolvimento entre eles.

A escuta atenta da docente impulsionava a criação de novas atividades. A seguir um trecho de uma atividade sobre gêneros textuais:

> O primeiro gênero trabalhado foi o anúncio, a pedido da turma, quando um aluno contou que estava anunciando a venda de uma geladeira na porta de sua casa e seus vizinhos o informaram que um suposto comprador o procurou quando ele não estava em casa e, devido à falta de informações no seu cartaz, não conseguiu mais entrar em contato. Levar para as aulas o que os alunos desejam aprender é uma das chaves para trazê-los para perto daquilo que você quer ensinar.
> Levei para a sala de aula diversos objetos em uma caixa, mas não contei o que iriam fazer com eles. Cada dupla escolheu um objeto da caixa, deveriam analisar suas características, como cor, tamanho, se era novo ou usado, se estava em bom estado para uso e qual valor era possível atribuir. Pedi então que criassem um anúncio para a venda daquele objeto. Depois conversamos sobre o gênero anúncio, as características que o diferencia dos outros gêneros e os elementos que geralmente compõem os anúncios de classificados: o que está sendo anunciado, as características do objeto anunciado, o valor do objeto e como entrar em contato com o anunciante (nome, telefone, endereço, horário, etc.). Destacamos a importância das informações completas, objetividade e clareza. Michael que havia tirado um picolé de brinquedo da caixa até colocou uma frase para "conquistar os clientes": "Aqui no Lafaiete é sensação: picolé com o sabor do verão!" (Trecho da Narrativa Docente, 2020)

Todo esse trabalho inicial de integração do grupo, de escuta dos estudantes, de trabalhar com os interesses, criando um ambiente afetivo e ético contribuiu para que em situações as quais a professora precisava trabalhar com uma temática externa ao grupo, ela pudesse desenvolver suas atividades com os mesmos princí-

pios pedagógicos, como na atividade abaixo, em que a temática foi sugerida pela Secretaria de Educação:

> No mês de Outubro de 2017, realizamos atividades com o tema Alimentação Saudável, que foi uma sugestão da Secretaria de Educação às escolas em função do Dia da Alimentação.
> Eu percebia, por meio de conversas e da observação, que a prática alimentar da maioria dos alunos não era adequada, com intenso consumo de alimentos industrializados, de baixo valor nutricional. Era provável que pelo perfil dos alunos, na grande maioria pais de família, donas de casa, trabalhadores, justificasse o contexto apresentado em relação às práticas alimentares da turma. Ou seja, os afazeres domésticos, a correria do dia a dia e a sobrecarga de tarefas diárias, podem contribuir para a adoção de hábitos "errôneos" levando-se em conta os aspectos da qualidade dos alimentos consumidos e seu valor nutricional, até porque existe uma grande diferença entre alimentar-se e nutrir-se.
> Na primeira aula levei duas pesquisas que exemplificavam essas constatações e a partir delas iniciamos um debate sobre hábitos alimentares. Todos tiveram oportunidade de falar como era sua rotina de alimentação, o que achavam e o que deveria mudar.
> Por meio da roda de conversa algumas questões foram levantadas a partir dos próprios alunos, como: o custo dos alimentos, o tempo de preparo dentro de uma rotina corrida que eles possuem a dificuldade em encontrar lanchonetes e até supermercados com opções mais saudáveis, expectativa de vida, doenças ocasionadas pela má alimentação.
> Em seguida, no computador pedi que fizessem uma lista com alguns dos alimentos que eles consumiam durante a semana, com o objetivo de levantar alguns dados e traçar um perfil alimentar da turma, além de desenvolver uma aproximação com o software Libre Office. Nesse momento eu e os alunos monitores auxiliávamos aqueles que alunos que possuíam alguma dificuldade com o computador e também aproveitava para, de forma interdisciplinar, trabalhar as questões ortográficas.
> Na aula seguinte escrevi no quadro todos os alimentos das listas e pedi que pesquisassem por meio do Google o valor nutricional de um dos alimentos do quadro. Para esta atividade, foi muito importante e significativa a interação e apoio dos mais jovens que já dominavam muito bem a internet. A cada aula dois alunos eram escolhidos como monitores da sala de informática e tinham a função de ajudar os outros alunos nas

> atividades. Foi uma estratégia utilizada para envolver os alunos mais "agitados" e "indisciplinados".
> Alunos que antes eram vistos somente como problemas desenvolveram senso de responsabilidade e se sentiam valorizados ao perceberem que eram agentes do processo de ensino aprendizagem, não meros receptores do conhecimento. Eles também tinham algo a ensinar. Antes estes alunos na maior parte do tempo não se envolviam na aula, queriam sair da sala e se conseguissem saiam também na escola. Mas esse cenário foi mudando a partir do momento em que o embate foi substituído pela escuta e pela valorização das experiências que eles traziam. (Trecho da Narrativa Docente,2020)

Os trechos da narrativa da docente acabam por trazer à tona um dos elementos essenciais para avançar nos estudos interessados nas práticas de sala de aula e na profissão docente, trata-se de um trabalho essencialmente de interação, "cujo objeto é humano" (Tardif, 2009). Isso significa, que o trabalho *sobre* e *com* seres humanos "(...) não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro" (ibid., p.32).

Nesta perspectiva, o que podemos interpretar a partir das narrativas da docente, especialmente no que se refere às estratégias que ela desenvolveu frente aos desafios que a tocaram é que a maior parte de suas ações estiveram centradas *nas* interações humanas, *nos* relacionamentos e comportamentos.

Como aponta Tardif (ibid.), o trabalho cognitivo desenvolvido pelos docentes é o centro de sua atividade, mas não é o elemento central. Nas narrativas da educadora notam-se que as suas ações foram mais centradas nas relações entre professor/aluno, aluno/aluno, por essa razão as estratégias focaram mais nas interações, mas sem que a docente deixasse de mobilizar para isso estratégias pedagógicas, tais como o trabalho interdisciplinar e com temas de interesse do grupo, a fim de motivar seus alunos para o aprendizado dos conteúdos.

Considerando que as ações dos docentes se dão *na* e *com* as interações e relações com os diferentes indivíduos que compõem o universo escolar, vale atentar que essas ações estão, ao mesmo tempo, circunscritas em certos códigos, normas e estruturas. Nesse sentido, o último trecho da narrativa docente mostra que o tema a

ser trabalhado com a turma de EJA não era apenas aquelas que ela selecionava com o grupo, mas também aqueles demandados pela Secretaria de Educação.

Outro exemplo das constrições do trabalho docente é a evasão dos alunos da EJA, por mais que as estratégias da docente reverberassem na presença dos alunos, suas ações em sala de aula têm limites, uma vez que essa situação exigiria estratégias de políticas públicas.

Sendo assim, é preciso compreender que a profissão docente envolve "aspectos formais e aspectos informais", pois é um trabalho, ao mesmo tempo, "(...) flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente" (ibid., 45).

3. Considerações finais

Com a finalidade de demonstrar a potência do gênero narrativo este texto demonstrou: (i) a riqueza de dados sobre o cotidiano escolar que o gênero oferece, ampliando assim maior conhecimento sobre as práticas e dinâmicas escolares e interlocução com as teorias já consolidadas da área de educação, e,(ii) a possibilidade do docente em formação revisitar suas práticas, compreender suas ações à luz das teorias, justificar suas escolhas pedagógicas e repensá-las, num processo de formação contínua.

Nesse movimento de escrita, de retorno a sua escrita, confronto com teorias, e diálogos entre a docente e aqueles que compartilharam seus escritos pode-se dizer que um dos ganhos foi estabelecer uma relação entre os conhecimentos consolidados e as práticas cotidianas da docente, possibilitando uma reflexão sobre a maneira como esta relação se opera, apoia e, ao mesmo tempo, traz conflitos e tensões.

Se por um lado, as narrativas mostram um ponto de vista pessoal sobre os desafios de uma docente em início de carreira na EJA – conflitos entre as diferentes gerações, ausência e evasão de alunos, percepções sobre forma de escola e aprendizado, baixa autoestima, espaço inadequados ao público, são exemplos citados – , um retorno aos estudos da área mostrou que essas questões já vêm sendo apontadas nos trabalhos.

Porém, por outro lado, estes estudos apontam poucas estratégias para lidar com essas questões, ou acabam focalizando mais as

políticas públicas do que a sala de aula, em que o docente está inserido. Assim, o que se vê são professores mobilizando, ainda que inicialmente de forma inconsciente, saberes profissionais, oriundos de fontes diversas (Tardif, 2002) para lidar com os desafios que enfrentam no cotidiano de sua profissão.

Neste caso, a narrativa da docente apontou pelo menos duas de suas fontes: sua formação profissional (que possibilitou discussões, contato com textos e materiais específicos para EJA) e o contato com uma docente de EJA em exercício profissional (cujo acesso se deu pelo estágio de formação como pedagoga).

Esses saberes experienciais foram mobilizados na prática de sala de aula, o que resultou em algumas escolhas pedagógicas (tais como rodas de conversa, uso de temas e conteúdos de interesse dos alunos, trabalho de forma interdisciplinar, atividades em dupla ou grupos, priorizando o intercâmbio entre diferentes gerações). O resultado dessas práticas foi o avanço frente alguns dos desafios da docente (comportamento dos alunos, a maneira de se portar no ambiente escolar, maior presença dos alunos na aula, satisfação com o processo de aprendizado e forma).

O que o conjunto das ações da docente revelaram é que muitos dos trabalhos da área de educação que tratam das práticas pedagógicas e didáticas acabam não mencionando o quanto o trabalho docente está centrado nas relações humanas, interações, afeto e ética.

É neste sentido que compreendemos a narrativa como um material empírico bastante rico para se pensar as tensões, desafios e contradições da profissão, assim como uma oportunidade que o próprio professor tem, via a escrita narrativa, as trocas e as discussões a partir desse texto, de continuar seu processo de formação, estudando, trocando e repensando sobre suas práticas pedagógicas.

4. Referências

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 1., 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2000. p. 1-10.

BARRETO, Vera; CARLOS, José. Um sonho que não serve ao sonhador. IN: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. – Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 63-38.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance".

REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v.1, n. 0, p. 55-67, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. — 1. ed. — São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MELLO, Marco. Culturas e identidades juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho. **Revista de Educação**. Porto Alegre: PMPA/SMED, Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, 2009.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: **CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRAFIA.** 6., 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: BIOGraph, 2014. p.2-16.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez., 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs.). Memorial de Formação - quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história: revelações subversões superações**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p.45-60.

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo:** Revista de Ciências da Educação, Porto, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SILVA, Lohane Teresa Oliveira**. Informática Educativa e EJA:** Prática docente em uma escola do Município de Duque de Caxias. 2019. Monografia – Universidade Federal de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Lohane Teresa Oliveira**. Informática Educativa e EJA:** Prática docente em uma escola do Município de Duque de Caxias. In: Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em EJA, 2019, Rio de Janeiro: UFRJ. (no prelo)

SILVA, Lohane Teresa Oliveira; MORENO, Rosangela Carrilo. **Informática Educativa e EJA:** uma experiência em Duque de Caxias. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA, 3, 2019. Rio de Janeiro: UFRJ.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 15-54.

VALENTE, José Armando. Formação de profissionais na Área de Informática em Educação. In: VALENTE, J. A. (org.). **Computadores e conhecimento:** repensando a Educação. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2ª edição, 1998.

Entre cadernos: um olhar sobre a alfabetização de jovens e adultos

Monaliza Barbosa Moraes[31]

1. Introdução

O artigo apresenta um recorte de pesquisa sobre a aprendizagem da escrita com base em dois cadernos de duas alunas em processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos – EJA, em diferentes tempos, porém não distantes e em duas escolas do estado do Rio de janeiro.

A EJA caracteriza-se como uma modalidade de ensino de Educação Básica com o objetivo de reparar uma dívida social e histórica junto aos sujeitos que foram excluídos do direito à educação. Esta modalidade tem como primeira particularidade o trabalho pedagógico a partir do universo cultural de frações da classe trabalhadora (Rummert, 2003) que retornam à escola para efetivar o direito à educação, como ampliação do exercício pleno da cidadania de jovens e adultos. Uma segunda particularidade refere-se à especificidade da EJA, que deve ser pensada para os jovens e adultos que não são crianças, pois são sujeitos com múltiplas vivências e saberes construídos nos contextos culturais em que vivem.

De modo geral, os sujeitos da EJA são vistos como uma massa de indivíduos sem identidade e oriundos de um "fracasso escolar". Contudo, é importante compreender que, além de ser um direito, o acesso a um ensino de qualidade é também uma dívida do Estado por configurar-se como um bem simbólico negado à população menos favorecida economicamente. Porém, cabe ressaltar que a EJA não se configura como uma educação compensatória, visto que, de acordo com as concepções defendidas por estudiosos como (FREIRE, 1967; BARRETO E BARRETO, 2005; VÓVIO e CORTI, 2007; RIBEIRO, 2011; LEITE e GAZOLI, 2012; entre outros) a modalidade deve ser desenvolvida a partir das necessidades e da realidade nas quais eles estão inseridos, com proposição de

[31] Pedagoga (UFRJ), Professora na Educação Infantil.

temas elaborados conforme a demanda de cada turma, e não em uma única proposta que sirva para todos, como se fosse uma regra a ser seguida.

A inquietação sobre a aprendizagem da escrita com jovens e adultos, que ocasionou essa pesquisa, origina-se ainda na infância da pesquisadora, muito antes da entrada no ensino superior, pois conviveu com um familiar estudante da EJA que pôde observar assistematicamente o quanto o retorno à escola foi importante para ela. O ingresso na Pedagogia e o acesso aos estudos sobre o campo pedagógico da EJA ao longo do curso intensificaram o desejo de compreender a aprendizagem da escrita com esse público, sendo potencializado pela realização de estágio obrigatório em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) ao ter contato com os estudantes, a prática pedagógica, os materiais didáticos e os cadernos escolares. Desse modo, foram três os motivos originários da pesquisa: a vivência pessoal, o conhecimento teórico sobre a modalidade na formação de professores e a experiência de estágio.

2. Alfabetização, escrita e cadernos escolares na EJA

A alfabetização possui diferentes perspectivas teóricas (FREIRE, 1967; FERREIRO, 1989; SMOLKA, 2012; GOULART, 2014; SOARES, 2017) que vão compreender a alfabetização e a aprendizagem da escrita como fenômenos relacionados aos contextos culturais, sociais e políticos. No entanto, considerando os diversos fatores sociais e culturais que englobam a Educação de Jovens e Adultos, ao olharmos para o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade, a concepção teórica que mais afinou-se aos objetivos e sujeitos da pesquisa foi a de Paulo Freire (1967).

Essa escolha teórica deu-se sobre a importância de uma aprendizagem vinculada à realidade dos alunos, à defesa de que o sujeito tem papel essencial no seu processo de ensino-aprendizagem, e, mais que isso, por ser o autor que contemplou a especificidade de jovens e adultos na alfabetização ao defendê-la como mais orgânica e na qual a escrita está a serviço da interação humana.

Desse modo, em 1967, Paulo Freire já defendia que o ensino deveria partir dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, para que os compreendessem na sua justa significação, atribuindo um

sentido para a alfabetização. O estudioso advogava uma alfabetização que não acontecesse de forma mecânica, mas sim tensionada com a consciência, em que o processo fazia parte da realidade do aluno (Freire, 1967), o que podemos observar nessa experiência realizada com adultos em Recife:

> A primeira experiência foi realizada no Recife, com um grupo de cinco analfabetos dos quais dois desistiram, no segundo ou terceiro dia. Eram homens egressos de zonas rurais, revelando certo fatalismo e certa apatia diante dos problemas. Completamente analfabetos. No 20º dia de debates, aplicamos testes de medição de aprendizado, cujos resultados foram favoráveis (positivos). Nesta fase trabalhávamos com epidiascópio por nos proporcionar maior flexibilidade na experiência. Projetávamos uma ficha em que apareciam duas vasilhas de cozinha, numa escrita a palavra "açúcar", noutra "veneno". E abaixo "qual dos dois você usaria para sua laranjada?" Pedíamos então ao grupo que tentasse ler a pergunta e desse a resposta oralmente. Respondiam rindo, depois de alguns segundos: "açúcar". O mesmo procedimento com relação a outros testes, como por exemplo o de reconhecimento de linhas de ônibus e edifícios públicos. Na vigésima primeira hora, um dos participantes escreveu com segurança: "Eu já estou espantado comigo mesmo" (FREIRE, 1967, p. 103).

Na experiência realizada por Freire, resguardado o contexto social em que ocorreu, percebemos a importância de uma aprendizagem relacionada aos contextos sociais dos jovens e adultos, considerando que, em grande parte, eram alunos-trabalhadores que iam à escola, após horas de trabalho, e que precisavam dialogar com um conteúdo significativo, que dialogasse com o que vivenciavam, e não com "lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas" (FREIRE, 1967, p. 104).

Para Freire, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma forma de inserir o sujeito no mundo letrado, de conscientizar os alunos sobre a noção de mundo. Logo, "o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado" (FREIRE, 1967, p. 110). Assim, define que:

> (...) a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 1967, p. 110).

Além do referencial teórico de Freire, dialogamos também com Gomes et al. (2017) para compreender a produção escrita das adultas e com Barreto e Barreto (2005) quanto aos aspectos do pedagógico que emergem da análise dos cadernos em relação à aprendizagem da escrita.

Para conceituar o que compreendemos como caderno, recorremos aos estudos de Viñao (2008) que define o caderno escolar como instrumento de aculturação da escrita e de como se dá a organização do trabalho em sala de aula, circulando na instituição de ensino como mecanismo de apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Portanto, os cadernos utilizados pelos alunos podem fornecer, tanto para nós pesquisadores quanto para os estudantes, informações sobre a prática cotidiana, indicando os possíveis acontecimentos.

Ao analisar os dois cadernos (material de pesquisa) buscamos compreender como eram abordados determinados processos, sequências e conteúdos como, por exemplo, a aprendizagem da escrita, visto que: “(...) o caderno escolar é um instrumento fundamental para nos aproximar dos tempos (ritmos, sequências, momentos) reais da atividade escolar” (VIÑAO, 2008, p. 22).

Compreendemos que a alfabetização e a escrita devem ter sentido e significado para os estudantes da EJA e que os cadernos escolares podem ser uma fonte de pesquisa para a compreensão da aprendizagem da escrita com jovens e adultos. Desse modo, consideramos o caderno como um documento, por meio do qual podemos evidenciar os diversos saberes e nos aproximarmos dos tempos reais da atividade escolar. Contudo, cabe destacar que não compreendemos o caderno escolar como a única fonte relativa ao trabalho educativo realizado na sala de aula, visto que há outros aspectos que podem influenciar nesse processo, inclusive o fato de que não há neutralidade nessa fonte.

3. Caminhos teórico-metodológicos trilhados: sujeitos, escolas e cadernos

Nessa pesquisa, tivemos como objetivo geral compreender por meio da análise de dois cadernos como se deu a aprendizagem da escrita de duas estudantes em duas escolas do estado do Rio de Janeiro. E como objetivos específicos: compreender como a escrita foi tratada, considerando ser uma dimensão importante no processo de alfabetização, e a forma como as adultas foram tratadas em relação à aprendizagem da escrita.

Os cadernos doados à pesquisadora pertenceram a duas estudantes, Nina e Maria. Por questões éticas, os nomes foram alterados. Quanto às características dos sujeitos da pesquisa, Nina tinha 70 anos, era negra, pertencia à classe popular e morava em uma favela. Quando mais nova, precisou abandonar os estudos para casar-se. Em relação à aprendizagem da escrita, observamos que escrevia seu próprio nome e lia palavras soltas, mas não conseguia interpretá-las quando estavam dentro de um contexto (SOARES, 2017).

A segunda era Maria, também com 70 anos e negra, considerava-se pertencente à classe média baixa. Ela lia, escrevia e interpretava, mas não estava plenamente alfabetizada, apesar de afirmar que fora alfabetizada e de ter estudado até a terceira série do Ensino Fundamental quando viveu na Bahia. Ao mudar-se para o Rio de Janeiro, necessitou interromper novamente a escola devido à jornada de trabalho. Retornou à escola em 2017, com o objetivo de realizar o sonho de concluir a escolaridade básica para estudar gastronomia.

A escola de Nina localizava-se na zona norte, no bairro de Irajá e funcionava no período noturno, atendendo a um total de 23 alunos na EJA, de acordo com os dados da Qedu (2017). Não tivemos contato com essa instituição, visto que o caderno chegou à pesquisadora por meio de um familiar, quando iniciava o curso de Pedagogia. A instituição de Maria situava-se na zona sul, no bairro do Catete e atendia a 165 alunos à noite na EJA (Qedu, 2017). Essa escola foi campo de estágio obrigatório, no qual observamos tanto à aprendizagem da escrita quanto à infraestrutura escolar, que contava com um amplo espaço, salas de aula arejadas, além de ares condicionados e ventiladores.

Para efeitos desse estudo, o caderno de Nina foi denominado

de número 1 e o de Maria, 2, ambos estavam bem cuidados e conservados ao chegarem à pesquisadora.

4. Analisando os cadernos: aprendizagem da escrita e infantilização

Nesse tópico apresentamos a análise dos cadernos, de forma parcial, com objetivo de compreender como se deu a aprendizagem da escrita das alunas da EJA em tempos e escolas públicas distintas.

• **Aprendizagem da escrita**

Observamos nos dois cadernos que havia uma irregularidade quanto ao uso organizado do material, o que pôde ser evidenciado através da instabilidade das datas. [32]Dessa forma, inferiu-se que as alunas não possuíam conhecimentos sobre como os cadernos deveriam ser usados, tampouco da importância de um registro escrito que atendesse a uma sequência temporal das atividades escolares realizadas, o que vai ao encontro da afirmação de que "o uso e a preservação dos cadernos devem ser ensinados já nos primeiros dias de aula" (GOMES et al., 2017, p. 148) também para os jovens e adultos.

A compreensão de que a alfabetização não deve acontecer de forma mecânica, que precisa ser realizada como ampliação da consciência crítica e fazer parte da realidade do aluno (Freire, 1967), não foi observada nos dois cadernos, visto que as atividades analisadas para a aprendizagem da escrita estavam centradas na repetição e na presença intensa de textos acartilhados[1] e, portanto, sem relação com o contexto social e a realidade dos alunos.

Pelas análises, as atividades de escrita não atendiam à especificidade do estudante jovem e adulto, pois não dialogavam, não respeitavam nem reconheciam a trajetória de vida desses sujeitos, de modo que pudessem contribuir para a aprendizagem da escrita e, por conseguinte, para a permanência na escola, ao torná-las significativas e ao relacioná-las aos contextos socioculturais em que viviam, conforme destacam Gomes et al (2017):

[32] São textos oriundos de cartilhas de alfabetização usados para alfabetizar crianças.

> Essa rica experiência de vida desses alunos poderia ser trazida para dentro das salas de aula e contribuir para a produção de sentido do aprendizado da escrita para além dos muros da escola. Talvez a rotatividade ou a assiduidade e abandono das escolas diminuiriam na EJA (GOMES et al., 2017, p. 273).

Observamos nos dois cadernos, a presença de algumas atividades com a intenção de se aproximarem do cotidiano das estudantes da EJA. Contudo, em geral, na maioria dos exercícios havia uma dicotomia entre a escrita da escola e a escrita da vida como, por exemplo, em relação ao mundo do trabalho que se distanciava do mundo da escola (GOMES et al., 2017), pois eram priorizadas palavras soltas e sem relação com o que elas vivenciavam nas funções laborativas.

Destacamos que a cópia foi uma estratégia muito enfatizada nos cadernos. Ao analisá-la, concordamos que "as cópias referiam-se ao objetivo de ensinar a codificar a língua escrita" (GOMES et al., 2017, p. 195). Essa evidência foi notada no caderno 1, no qual havia propostas de atividades que, após os textos escritos, apresentavam em seguida um exercício de "complete", tendo como objetivo a repetição do que estava escrito no texto. Analisamos que tais propostas compreendiam a aprendizagem da escrita de forma mecânica e sem relação com o contexto social dos sujeitos, além de insistirem na repetição como um modo de ensinar a língua escrita, portanto, na memorização de sílabas, palavras, frases e textos. Essas propostas, em sua maioria, foram cópias de livros de alfabetização para crianças e coladas no caderno 1.

A presença em grande quantidade de folhas de atividades (A4) coladas no caderno 1 com textos escritos levou-nos a pressupor que a estudante era uma copista, visto que não estava plenamente alfabetizada e que boa parte dos textos escritos das folhas eram, posteriormente, copiados pela própria aluna. Com base nessa observação, pudemos deduzir que a estudante também acreditava que, por meio de repetição mecânica e de cópia exaustiva de textos, aprenderia a escrita, estaria se alfabetizando, o que corroborou a afirmação de Barreto e Barreto (2005) quando reiteram que: "(...) o grande equívoco dos alunos (e muitas das vezes também do professor) é atribuir à repetição mecânica o poder de ensinar" (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 66).

Apesar de uma grande quantidade de folhas coladas no caderno 1, foi possível observar que as atividades possuíam uma continuidade, um encadeamento sistemático de ações pedagógicas e, consequentemente, podemos pressupor que as aulas eram planejadas tendo como base um livro de alfabetização (cartilha) e, assim, a docente dava continuidade aos conteúdos de forma que houvesse uma relação entre eles.

Em relação ao caderno 2, por meio de realização de estágio obrigatório, observamos que as cópias eram de textos registrados na lousa e reafirmavam a necessidade demonstrada pelos adultos em processo de alfabetização, desde o seu início, de "copiar e recopiar mecanicamente qualquer coisa que o professor escreva no quadro negro" (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 67). Entretanto, a presença de um número menor de folhas de atividades coladas no caderno 2 não significou a ausência total dessas junto à estudante, pois havia a solicitação de cópias, mesmo que nem sempre fossem coladas em seu material, o que corroborava a crença de que a repetição mecânica contribuía para a aprendizagem da escrita.

O caderno 2 apresentava propostas de escritas mais próximas ao cotidiano da aluna, visto que tratavam de informações, contos, fábulas, mapas, textos de internet e religioso. Mas, os textos poderiam contribuir para que os sujeitos se sentissem pertencentes àquele espaço se fossem menos acartilhados e mais relacionados à realidade deles. Apesar de uma variedade de gêneros presentes, a análise não evidenciou atividades que explorassem as diferenças textuais, suas características, estruturas etc.

Em relação ao trabalho pedagógico com a escrita, a análise evidenciou uma presença intensa de propostas focalizadas na ortografia, como práticas recorrentes nos dois cadernos. No caderno 1, observamos apenas uma vez uma atividade nomeada "Ortografia", porém, havia uma boa parte delas alusivas ao exercício ortográfico, mas que não foram nomeadas como tal. No caderno 2, o que nos chamou mais atenção foi a sinalização explícita do trabalho pedagógico sobre o conteúdo de ortografia. Essa prática foi evidenciada nos registros escritos, em virtude dos títulos que eram "Ortografia" com a atividade a ser realizada na sequência.

Dentre as propostas pedagógicas presentes no caderno 2, destacaremos por exemplo o trabalho ortográfico com as letras "r" e

"rr" com o intuito de ensinar os dígrafos, como parte da gramática da Língua Portuguesa. Podemos afirmar que para essa atividade não houve correção, pois temos diversas palavras escritas de maneira incorreta como, por exemplo, "corruja", "girrafa", "fósforro", entre outras. Ainda nessa página, foram trabalhadas as letras "x" ou "ch" e "s" ou "ss".

No caderno 2, observamos também o exercício de cópia, tanto do quadro (a atividade), quanto da proposta. Em seguida, podemos observar outro exercício que a aluna copiou em seu caderno o enunciado e as palavras e, posteriormente, reescreveu-as. Há nessa atividade a proposta de separação de sílabas, e o uso da caneta vermelha indica que houve correção da professora.

Desse modo, nos dois cadernos, constatamos a preocupação com um trabalho ortográfico junto às estudantes que ainda não haviam se apropriado do Sistema Alfabético de Escrita – SEA, o que contraria a perspectiva defendida por Vóvio e Corti (2007) ao afirmarem que "o domínio das convenções ortográficas não pode ser exigido nessa etapa inicial, deve ficar para as fases posteriores da aprendizagem, quando já dominam a base do sistema alfabético" (VÓVIO; CORTI, 2007, p. 60).

Nos dois cadernos, observarmos a presença de atividades centradas em palavras soltas e sem relação com a realidade das alunas, constituindo-se como meramente mecânicas, nas quais não tinham consciência do que estavam fazendo e, portanto, apenas reproduziam e/ou tentavam memorizar o que lhes fora ensinado, o que nos leva a reiterar a crença de que era assim que se aprendia a escrita.

Em resumo, compreendemos que, apesar de os cadernos serem de tempos e escolas distintos, as atividades relativas à aprendizagem da escrita se repetiam em algumas situações com exercícios que visavam ao trabalho com ortografia, cópias de sílabas, palavras, frases e textos, atividades de completar, entre outras que, de um modo geral, não condiziam com a especificidade das aprendizagens requeridas pelos/com jovens e adultos.

• Infantilização

A presença de um tratamento infantilizado das adultas em processo de alfabetização foi um aspecto que a análise evidenciou fortemente nos dois cadernos. Compreendendo a EJA como uma

modalidade da educação básica que se constitui pelas especificidades dos sujeitos que demandam essa escolaridade, é importante que se constitua como uma educação diferenciada, na qual se torna necessário considerar o contexto social dos alunos, as trajetórias de vida e escolar, os saberes elaborados em outros espaços sociais e culturais, de modo que possamos elaborar práticas pedagógicas mais próximas de tais realidades.

Na análise dos cadernos, contudo, a maioria das atividades propostas apresentava um tratamento infantilizado em relação aos sujeitos da EJA, o que nos leva a inferir que foram extraídas de materiais didáticos destinados à aprendizagem da escrita com crianças, ainda que reconheçamos que mesmo para este público as propostas mostraram-se muito limitadas e redutoras.

Em relação ao caderno 1, analisamos que os textos não remetiam ao cotidiano dos alunos da EJA. Além de serem curtos e com imagens de crianças, apresentavam como propostas de atividade exercícios para que completassem o que já havia sido exposto anteriormente, reafirmando a perspectiva da repetição mecânica para a aprendizagem da escrita, o que explica a presença de apenas três exercícios de interpretação de texto.

No caderno 2, a análise evidenciou uma variedade de temas e tamanhos de textos. Entretanto, as propostas centravam-se em exercícios de interpretação superficial que não exploravam os gêneros textuais, suas características, estruturas etc., o que denota uma perspectiva limitada, mecânica e repetitiva quanto à aprendizagem da escrita.

Essas atividades não consideravam as especificidades nem as demandas de aprendizagem dos jovens e adultos que eram diferentes daquelas relativas às crianças. Pois, o fato de os alunos da EJA terem mais idade e mais experiência de vida e, portanto, trazerem um universo amplo de conhecimentos sobre diversos aspectos da realidade social e cultural para a sala de aula demandava a necessidade de uma contextualização do cotidiano, de maneira que os conteúdos dialogassem com as experiências já vividas por eles.

Necessidade que se origina no histórico de trajetória de vida desses sujeitos, visto que, em sua maioria, carregam a marca de uma exclusão social em consequência da desigualdade socioeconômica que viveram/vivem e das desigualdades educacionais. Con-

tudo, esse tratamento infantilizado pode gerar um sentimento de incapacidade e de baixa autoestima.

Deve-se então planejar um trabalho pedagógico que possibilite o uso de estratégias pelas alunas da EJA de maneira que ampliem suas habilidades de escrita, permitindo que tenham condições de usufruir melhor das possibilidades sociais e culturais que a escrita possibilita (Leite e Gazoli, 2012). A ausência de uma aprendizagem da escrita que tome como ponto de partida a especificidade do jovem e do adulto da EJA contribui para que a infantilização continue presente na modalidade, mesmo que sejam evidenciadas questões como a valorização de suas trajetórias de vida.

Assim, concluímos que nos dois cadernos houve uma infantilização presente em assuntos convergentes, como a seleção de textos infantilizados sem a contextualização com a realidade dos alunos da EJA que negam suas especificidades, além de reafirmarem a escola como um não lugar, como um espaço que não lhes pertence.

5. Resultados

A partir da análise dos cadernos, concluímos que ambos caminharam para uma escrita limitada, uma vez que as propostas enfatizavam apenas a cópia mecânica e repetitiva de sílabas, palavras, frases e textos como codificação da língua escrita. Portanto, a concepção de escrita presente nos cadernos revelou-se na perspectiva da língua como código, o que redundou na ausência de uma produção de texto autoral por parte das alunas nos dois cadernos.

Constatamos que o que contou como escrita nos dois cadernos foi a presença intensa de cópias mecânicas e sem sentido aliada a uma perspectiva ortográfica da língua escrita, mesmo que as estudantes não estivessem plenamente alfabetizadas. Desse modo, as oportunidades de escrita restringiram-se às cópias mecânicas, reproduções de exercícios que não instigavam suas aprendizagens tampouco dialogavam com os contextos sociais e culturais nos quais estavam inseridas nem com as ricas experiências de vida delas.

Os usos e as funções da aprendizagem da escrita visavam a uma compreensão mecânica da língua escrita, com o único intuito de que a aprendizagem ocorresse pela repetição e, portanto, descolados das questões sociais e culturais de uso da escrita.

Concluímos que houve uma sobreposição das questões ortográficas da língua escrita em relação ao processo de alfabetização das adultas, como evidenciam os resultados desse estudo. Ou seja, antes de dominarem plenamente o Sistema de Escrita Alfabética – SEA, isto é, de estarem plenamente alfabetizadas, as alunas da EJA tinham de apresentar um domínio sobre a escrita que ainda se configurava em processo de aprendizagem.

Posto isso, os processos de aprendizagem de escrita analisados nos cadernos evidenciaram marcas de práticas infantilizadoras conduzidas com as alunas da EJA, de forma que poderiam contribuir para um novo processo de exclusão escolar, visto que as experiências de vida delas não foram tidas como ponto de partida nem como um processo que fizesse sentido para elas. Indicamos que trabalhar com menos cópias e com mais variedades de gêneros textuais relacionados aos contextos sociais de uso da escrita poderia permitir outras oportunidades de aprendizagem da escrita em direção à autonomia e à emancipação dos jovens e adultos.

6. Considerações finais

No presente artigo apresentamos um recorte sobre a investigação da aprendizagem da escrita de duas estudantes adultas em processo de alfabetização por meio da análise de seus cadernos escolares.

As análises e os resultados evidenciados denotaram que a aprendizagem da escrita nos cadernos foi compreendida na perspectiva da língua como código, centrada na repetição mecânica de textos sem sentidos e sem relações com os contextos socioculturais das estudantes da EJA. Apontaram também uma sobreposição das atividades ortográficas em relação ao trabalho de alfabetização com as estudantes, que ainda não estavam plenamente alfabetizadas, exigindo delas um domínio da escrita que se encontrava em processo de aprendizagem.

Indicamos que tais práticas podem contribuir para uma segunda exclusão dos jovens e adultos e afastá-los novamente da escola e, por consequência, do direito à efetivação da educação.

Insistimos na importância de uma aprendizagem da escrita que abarque a variedade de gêneros textuais relacionados aos con-

textos sociais de uso da escrita e geradores de outras oportunidades de escrita em direção à formação de sujeitos autônomos e emancipados.

7. Referências

BARRETO, Vera e BARRETO, José Carlos. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. – Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT (2012): portal QEdu.org.br. Disponível em: < https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 9 de Outubro de 2018.

GAZOLI, D. e LEITE, S. **Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos**. EJA EM DEBATE, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

GOMES, M. de F. C.; DIAS, M. T. de M.; VARGAS, P. G. **Entre textos e pretextos:** a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GOULART, Cecilia MA. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Raído**, v. 8, n. 16, p. 157-175, 2014.

MIGNOT, A. C. V. **Cadernos à vista:** escola, memória e cultura. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MORAES, M. B. **Cadernos de alunas da Educação de Jovens e Adultos – EJA:** O que dizem sobre a aprendizagem da escrita? 2018. 75f. Monografia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2018.

MOREIRA, H. & CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

RIBEIRO, V. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educ. Soc**.[online]. 1999, vol.20, n.68, pp.184-201.

RUMMERT, S. **Princípios e especificidades a serem considerados numa proposta para EJA**. Palestra. Educação de Jovens e Adultos: para o Plano Municipal de Educação de Niterói. Niterói: Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME); Secretaria de Educação; Coordenação de EJA, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

VINÃO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C. V. **Cadernos à vista:** escola, memória e cultura. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

VÓVIO, C. e CORTI, A. P. **Jovens na Alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos**: São Paulo, Ação Educativa; Brasília, Brasil, Secretaria-Geral da Presidência da República, Ministério da Educação, 2007, p. 54-68.

Motivações que levam e mantêm jovens e adultos na escola

Monica Bezerra Dantas da Silva[33]

1. Introdução: referencial teórico e metodologia de pesquisa

O presente artigo é uma parte da monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ que teve como objetivo analisar as motivações que levaram alguns jovens e adultos a retomarem a escolarização que, por razões diversas, fora negada no passado. Está dividido em três tópicos. Nesta Introdução, apresento a perspectiva da pesquisa. No segundo momento, trato das trajetórias escolares dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA; discuto a volta e a permanência na escola por meio de trechos das entrevistas e descrevo as entrevistadas que colaboraram para a execução deste trabalho. Nas considerações finais, retomo os pressupostos básicos que nortearam a pesquisa e sua conclusão.

A partir de uma perspectiva pedagógica pautada, tanto na diversidade quanto na singularidade dos alunos da EJA, propus um olhar para as motivações que traziam e que mantinham os jovens e adultos na escola. Investiguei as expectativas dos indivíduos quanto ao papel da escola e como reconheciam o ambiente escolar a fim de permanecerem até a conclusão do curso.

De acordo com Freire (2011), a importância de ler não se limita a perspectiva de decifração dos códigos linguísticos, mas a leitura de mundo que os indivíduos desenvolvem no convívio com seus pares. Na sociedade atual, a escola ainda é considerada uma das principais responsáveis pela elaboração formal da educação dos cidadãos e tem primordial importância no processo de alfabetização e letramento. Mesmo a tecnologia tendo modificado as formas de se lidar com a sociedade e com o mundo, e ainda que vinculada ao empenho efetivo do Estado no favorecimento de seu trabalho.

---

[33] Pedagoga (UFRJ), Especialista em Alfabetização (UFRJ), Professora no município do Rio de Janeiro.

Aqueles que constituem o corpo docente e discente assumem um papel fundamental para encorajar-se mutuamente no ambiente escolar. Professores atentos a esta necessidade também precisam de estar motivados e em constante reflexão sobre a própria formação. O que busquei investigar foi: a escola dá conta de suprir as expectativas destes indivíduos?

Por meio das entrevistas foi possível identificar a importância da afetividade no processo de motivação dos indivíduos envolvidos, a fim de superarem o cansaço, as situações adversas e estarem novamente em sala de aula. Apesar de a motivação ser um tema pouco pesquisado e analisado na EJA, constitui-se em um dos principais fatores para a permanência dos jovens e adultos na escola como evidenciado na pesquisa. Desta forma, uma proposta pedagógica que considere a motivação dos alunos contribui para fomentar o desejo de concluir uma escolarização negada no passado. Para Balacho e Coelho:

> A motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido[...] O reforço externo, relativo à performance das habilidades adquiridas [...] possibilita o incentivo a motivação [...] (Balacho e Coelho, 1996, apud MORAES e VARELA, 2007, p.3).

Numa ótica que reveja caminhos possíveis, para a reflexão de uma política curricular que se aproxime mais das necessidades motivacionais dos alunos da EJA, colaborando para a educação, a elevação da autoestima e a superação dos múltiplos desafios enfrentados foi que propus este estudo.

Investiguei também se a escola seria um instrumento motivacional para jovens e adultos. Busquei, vinculada aos conceitos de motivação (Paulo Freire, 1996; Skinner, 1971, apud Bergamini, 1990; Vygotsky, 1992, apud Rosa, 2007), identificar se a escola apresentava o potencial propulsor para estimular o interesse dos alunos.

Um primeiro entrave foi a realização das entrevistas que tiveram de ser realizadas fora do ambiente escolar devido às dificuldades burocráticas. As entrevistadas eram alunas da EJA, na ocasião da pesquisa, e foram fundamentais para a compreensão das ques-

tões que originaram o estudo e a conclusão de que a motivação para o retorno e permanência na escola depara-se com ao menos três fatores predominantes: o trabalho de professores em conjunto com toda a equipe escolar, políticas públicas que favoreçam o retorno e permanência e também o desejo de cada aluno em efetivar aquilo que lhe fora negado no passado.

A pesquisa foi qualitativa o que de acordo com Ludke e Andre (1996) "tem a preocupação com o processo, muito maior do que com o produto" e privilegiou "o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida", buscando compreender a visão dos alunos da EJA sobre sua própria motivação para retornar à escola.

Na busca de compreender se o propulsor interno, presente no sonho de realizar o direito negado no passado, seria suficiente para motivar os alunos da EJA ou seriam as condições de acessibilidade, a postura dos professores ou/e ainda o acolhimento da escola às necessidades dos alunos os impulsionadores da retomada dos estudos, o procedimento metodológico que se evidenciou mais apropriado foi a entrevista aberta com um roteiro pré-definido, que orienta a seção em que trazemos as análises das falas dos estudantes.

2. As trajetórias escolares dos estudantes da EJA: a volta e a permanência na escola

Nessa seção apresentamos a discussão da análise das entrevistas. Para realizá-las, entrevistamos três mulheres que apresentavam o desejo comum de ampliar o conhecimento, oriundas de uma infância pobre que contribuiu para o postergamento da escolaridade, frequentavam a mesma escola localizada no Complexo da Maré, bairro da Zona da Leopoldina na cidade do Rio de Janeiro. Foram selecionadas por indicação uma da outra e por aceitarem a proposta de partilharem conosco as suas histórias de vida. As entrevistas foram realizadas nas residências delas a partir de um agendamento prévio.

Duas trabalhavam como empregadas domésticas e uma como caixa de supermercado. Além de trabalharem fora, cuidavam dos afazeres de suas próprias casas. Em um primeiro momento, a motivação pela escolha da escola foi a sua localização, o fato de ser próxima de casa ou do trabalho. Seus nomes foram preservados

e possuíam entre 40 e 60 anos, tornando as entrevistas uma conversa muito prazerosa. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente para a análise do material coletado com base no referencial teórico do estudo.

Após as transcrições das entrevistas, por meio de leituras e releituras do material de pesquisa, foi possível elencar aspectos que nos ajudaram a compreender as trajetórias escolares dos estudantes, bem como suas voltas e permanências na escola.

Observamos que havia em comum o desejo de um conhecimento postergado por uma infância pobre que as levou a trabalhar quando criança e a interromper a trajetória escolar. Contudo, não renunciaram à vontade de voltar a estudar, sendo esta motivação interna o principal propulsor que as fizeram procurar a escola, como é possível perceber nos trechos das entrevistas abaixo:

> Voltei porque eu quero aprender mais, sei lá, não tive tempo de estudar, não pude estudar e agora quero aprender mais [...] Eu sonhava que estava na sala de aula, sempre quis aprender, sempre quis melhorar [...] (Bete)
>
> Podia ter procurado uma escola [...] mas fui me acomodando [...] fazia falta, só que a gente ignora a falta [...] (Rosa)
>
> Eu tenho vontade de querer falar bem, de querer me expressar bem, de querer saber as coisas, pra não ser passada pra trás. (Léa)[34]

Segundo Moraes e Varela, "o segredo motivacional do aprendizado escolar está em conseguir conciliar o desenvolvimento da motivação intrínseca [...] com o apoio da motivação extrínseca ou externa" (MORAES e VARELA 2007, p.8). Para estas autoras, "motivação é a energia para a aprendizagem", ou seja, é preciso que o indivíduo esteja motivado para que ocorra a aprendizagem, porém é preciso haver conciliação das motivações interna e externamente.

Desta forma, entendemos que o primeiro passo para que os alunos da EJA voltem à escola é a própria motivação, presente no íntimo de cada indivíduo. Já a permanência deles na escola até a conclusão do curso vai sofrer a influência das motivações externas,

[34] As transcrições foram feitas respeitando a forma de falar das entrevistadas para manter a originalidade das entrevistas.

ou seja, de quanto seus pares, professores e corpo escolar, bem como as políticas educacionais, colaboraram para tal, sendo estes fenômenos ligados à motivação externa. Um sistema de políticas que favoreça a formação continuada dos profissionais da educação e as condições de trabalho favoráveis são ferramentas indispensáveis para possibilitar práticas pedagógicas benéficas à aprendizagem dos alunos.

A volta à escola é também a efetivação de um direito que lhes foi negado no passado, para isso é necessário que a escola acolha as reivindicações e os anseios destes alunos para que possam "reparar" um passado excludente e, de acordo com Pereira (2011), "libertá-los" dessa opressão. Esta "libertação" se dará à medida que passam a incorporar uma nova postura, ganham maior visibilidade social, com oportunidade de mudanças significativas, pois como afirma Pereira (2011):

> Uma das principais funções da escola é ensinar algo que possa ser usado posteriormente para melhorar a qualidade de vida das pessoas. A escola ensina saberes, valores, competências e habilidades que trarão a quem aprende novas possibilidades de aprender cada vez mais e melhor sobre o mundo em que vive e dominar novas tecnologias. (PEREIRA, 2011, p.30-31)

A partir da análise das entrevistas, observei que, principalmente para os alunos, as práticas pedagógicas têm impacto direto no relacionamento entre eles e os professores. De acordo com Leite e Gazoli, "a área da EJA parece ser, por excelência, uma instância que exige um cuidado extremo no planejamento das condições concretas de ensino, no sentido de garantir um ambiente afetivamente favorável para os alunos [...]" (LEITE e GAZOLI, 2012, p.5). Tal condição se deve ao fato destes jovens e adultos serem marcados por experiências que os impediram de continuar seus estudos em escolas "convencionais". Por ter a função básica de propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento sociocientífico, a escola tem especial relevância na formação desses sujeitos. Para Wallon (1968):

> o processo de desenvolvimento humano é determinado pela contínua relação que se estabelece entre três grandes núcleos funcionais – a afetividade, a cognição e o movimento – que

> vão produzir o quarto núcleo que ele chamou de pessoa. As relações entre esses núcleos são explicadas pela relação dialética que existe entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social, o que significa assumir que as dimensões biológica e social são indissociáveis, estando dialeticamente relacionadas. (Wallon, 1968; apud LEITE e GAZOLI, 2012, p.3)

Outros aspectos emergiram das entrevistas, tais como dificuldades que precisavam ser superadas em relação à alimentação[35] adequada ao estudante trabalhador como, por exemplo, quando vinham direto do trabalho e não tinham tido tempo de almoçar e recebiam apenas um iogurte e alguns biscoitos como alimentação, o que acabava por interferir no bom rendimento dos estudos. Além desses, observamos também o conflito intergeracional, o cansaço físico e ainda a rigidez burocrática, de espaços e tempos do próprio sistema escolar, como podem ser observados nos trechos destacados abaixo:

> Quando você vai direto da rua, chega lá, tem aquele suco com biscoito [...] se você falar com a moça da cozinha que quer outro suco, ela fala que não pode. Mas se você pede pra professora ela vai lá e pega. Às vezes eu estou [...] resolvendo um negócio, aí vou correndo, aí vou sem almoçar, não dá tempo de comer nada. Aí você chega lá com fome, [...] aí você pega aquele "suquinho" ou o "Danone". Aí depois a gente chega em casa com muita fome, aí desconta. Às vezes eu estou fazendo um biscate, trabalhando, aí vou correndo, não dá tempo de vir em casa almoçar. (Léa)

> Ele [o professor] é muito bonzinho. Mas tem hora que tem um pouquinho de má vontade. [...] hoje eu vinha no ônibus e pensei: Estou tão cansada, a primeira coisa que vem na cabeça é eu podia ir pra casa, mas se você deixar o desânimo te vence. [...] (Rosa)

> [...] A dificuldade que eu tenho é o sono, [...] Eu fico cochilando, mas ela [a professora] me chama. [...] o único que é assim,

[35] Cabe destacar que na maioria das escolas das redes municipais é oferecido um jantar (alimentação nutricional balanceada) para a EJA, sendo a "merenda seca" uma exceção como, por exemplo, na unidade frequentada pelas estudantes à época da pesquisa.

> tipo se vira, se faltar vai ficar na falta é o de artes, ele é bem rígido [...] o que me incomoda são os mais jovens que toda hora interrompem a aula falando alto, não prestam atenção [...] são os que atrapalham um pouco, eu gostaria que eles estudassem separados da gente. (Bete)

Apesar de as dificuldades enfrentadas diariamente, são as histórias de luta pela efetivação de um direito humano que fomentam o foco deste trabalho, com um olhar para as possibilidades de um compromisso ético-político da escola para que os alunos da EJA adquiram conhecimentos fundamentais numa sociedade letrada. A escola como um agente propulsor externo representante da sociedade precisa estar empenhada na efetivação desse direito, em especial, evitando criar ou ampliar os obstáculos enfrentados pelos alunos no cotidiano para efetivarem plenamente suas cidadanias.

Para Almeida et al (2012), a dimensão afetiva impacta diretamente as relações interpessoais, o que podemos identificar nas falas das entrevistadas acima. Daí que pensar o ensino com jovens e adultos implica considerar as necessidades, não só a dimensão cognitiva, mas também a afetiva e social, pois trazem consigo receios e inseguranças em virtude de suas trajetórias anteriores, entretanto trazem, também, seus conhecimentos acumulados pelas experiências vividas que precisam ser valorizados no ambiente escolar.

Nas entrevistas realizadas, observei as expectativas em relação à escola, como lugar de trânsito de saberes que poderia contribuir para oportunizar os engajamentos em carreiras profissionais melhor remuneradas, permitir a continuidade dos estudos, colaborar para uma boa formação pessoal e, principalmente, para a efetivação de um direito humano.

Assim, estar na escola, além de servir como meio de socialização para estes alunos e promover o dinamismo das funções psicomotoras, intelectuais e emocionais, constituía-se também em uma oportunidade de realizar aprendizagens significativas do ponto de vista do conteúdo formal, mas, sobretudo, do exercício de um direito de todos os cidadãos que foi negado a uma parcela da população.

Essa população que luta solitária e que necessita de apoio e de mediação de profissionais da educação comprometidos com uma formação dialógica, que promova as condições necessárias para

uma educação básica de qualidade, fomentando a sua continuidade como um direito e não mais como uma compensação ou reparo. E que promova uma formação desejável por todos, de modo que ultrapassem as barreiras de preconceito, de medo, de cansaço, de desânimo, entre outras e alcancem no trabalho destes profissionais o auxílio para transformarem as opressões cotidianas que lhes são impostas no exercício de um direito humano.

As políticas educacionais precisam contemplar a realização desta escolaridade negada desde a infância e fomentar a realização de uma formação de qualidade social, desnaturalizando a evasão e atenuando os efeitos perversos da exclusão, considerando a oportunidade de sanar uma dívida histórica com a escolaridade e a formação na vida adulta.

2.1. Discussão dos resultados

As falas das entrevistadas corroboram o que Silva (2013, p. 219) afirma de que "a EJA ainda apresenta uma inserção marginal no sistema educativo, relegada ao terreno dos programas assistenciais". A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (BRASIL, 2016) informava, conforme pesquisas mundiais, ainda a existência de 750 milhões de adultos analfabetos, dos quais dois terços eram mulheres. No Brasil, a educação só chama a atenção quando mostrada negativamente, ou seja, para afirmar a ideia de incapacidade do sistema educacional público de qualidade, no entanto, Silva (2013) nos fala de escolas públicas "eficazes" que têm papel decisivo na efetivação do direito à educação de milhões de alunos. Segundo Silva (2103), as escolas "eficazes" consideram o aprendizado dos alunos como resultado central de seu trabalho, contam com uma gestão que considera o envolvimento de todos os atores do processo educacional, compartilhando as metas a serem alcançadas e propiciando um ambiente favorável ao ensino e a aprendizagem.

Para Pedralli e Rizzatti (2012, p.772), "cabe à escola, e por consequência aos seus atores sociais, empreender as ações didático-pedagógicas [...] no espaço escolar que visem à motivação constante desses sujeitos à permanência na escola". Ao investigarem a evasão estas autoras defendem que a permanência dos alunos na escola até a conclusão do curso tem relação com a "construção

da identidade institucional” conceito utilizado por elas apoiadas em Bourdieu (1983, apud Pedralli e Rizzatti, 2012), referindo-se à necessidade do aluno identificar-se com o grupo, o que será um poderoso fator em favor da permanência na escola.

Podemos nos questionar sobre como realizar esta prática pedagógica que corrobore com o sentimento de pertencimento do sujeito ao ambiente escolar, Freire indica-nos alguns caminhos, tais como: “a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; (...)” (FREIRE, 1967, p.107).

Com base nas falas das entrevistadas e apoiada em Freire (1967), compreendemos o diálogo como uma dimensão fundamental para a possibilidade de construir um sentimento de pertencimento ao universo escolar em que todos serão capazes de produzir cultura, tornando-se agentes do próprio aprendizado. Nesse sentido, conhecer os estudantes, dialogar com eles sobre os cotidianos que vivem e sobre como a escola e seus atores podem contribuir para aproximar a experiência escolar dos desejos que trazem podem constituir-se em um caminho que efetive a permanência deles na instituição.

Ainda de acordo com Freire (1967, p.110), a “alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, [...] apenas com a colaboração do educador”. Numa situação dialogal se faz educação, do contrário ocorre a “domesticação”. Na EJA é preciso trabalhar para ampliar a conscientização dos alunos, apresentando situações desafiadoras a serem discutidas com eles a fim de que possam descobrir/construir suas possibilidades de pertencimento à cultura escolar.

Apoiada nas falas e no diálogo com Freire (1967), enfatizamos que a educação somente como reprodução da sociedade atual não atende às necessidades dos estudantes da EJA, ela precisa ser consciente e conscientizadora, precisa preparar criticamente para a transformação da sociedade, precisa estar atenta e relacionar-se com o contexto histórico atual dos sujeitos que veem na instituição uma das possibilidades de efetivação plena de suas cidadanias e não apenas a decodificação dos códigos linguísticos.

Em consonância com os autores estudados, entendo a educação como prática da liberdade, que possibilita o poder criador

dos educandos, criadores de cultura que pensam a si mesmo no mundo, capazes de agir para transformá-lo.

3. Considerações finais

A partir dos referenciais teóricos utilizados no estudo, compreendemos que a motivação é um fenômeno que apresenta aspectos diferenciados, por isso uma regra geral seria insuficiente para explicá-la. Apoiada nas teorias optamos por apresentar dois pressupostos básicos. O primeiro afirma que a força que conduz o comportamento motivacional tem como origem o potencial propulsor interno e o segundo pressupõe que o comportamento motivado está fora da pessoa, em fatores externos, ligados ao estímulo e à resposta comportamental.

Ao concluir a pesquisa, retomei o objetivo de compreender as contribuições da escola para motivar os alunos jovens e adultos, valorizando o trabalho desenvolvido e reconhecendo-os como sujeitos históricos, capazes de trocar conhecimentos, levando em consideração que muitos desenvolveram conhecimentos/habilidades em seus cotidianos, com os quais constroem a vida e sustentam a si e seus familiares.

O desafio para o educador é construir caminhos junto aos estudantes que sejam plenos de sentidos para os educandos, com conteúdos fundamentados no respeito à dignidade e à autonomia dos mesmos. Pois, por não considerarem a volta à escola um direito, ela está no campo dos "hobbies", ou seja, não é entendida como uma prerrogativa ao acesso e à permanência a uma educação de qualidade.

Os estudantes sabem que a sociedade está organizada de forma que aquele que tem total domínio dos códigos "leva vantagem" sobre os que não dominam ou dominam de forma precária. Observamos nos depoimentos que as entrevistadas sabem da importância da escolarização na sociedade atual e se culpam por não terem estudado na infância, entendida como "idade certa para aprender".

Entretanto, no mundo do trabalho, sentem a exigência de uma escolaridade mínima que não possuem devido às inúmeras situações vividas no passado. Desse modo, sentem-se pressionadas

e impulsionadas a voltarem a estudar, mas esbarram na necessidade de uma escola que as acolham em suas diversidades, seja na questão do horário flexível às condições de estudante trabalhador, seja no entrosamento, no acolhimento e na compreensão de outras questões que possam ser fundamentais para a permanência na escola como, por exemplo, a questão da alimentação relatada por uma entrevistada.

A formação dos alunos da EJA deve ter como propósito uma boa aprendizagem, voltada para a formação humana plena, considerando os saberes adquiridos fora da escola que trazem consigo. O sistema educacional precisa estar voltado para a promoção de aprendizagens significativas. Ao professor cabe o planejamento das aulas e a forma de abordagem vinculada à afetividade. Aos alunos, a responsabilidade de manterem o compromisso de comparecer diariamente às aulas, desenvolvendo estratégias pessoais para permanecer até a conclusão do curso.

Observamos na pesquisa que quando a escola mobilizava-se para acolher os seus alunos, o retorno era sempre o melhor possível, pois o potencial propulsor que movia os seres humanos em prol de um ideal era incentivado e alcançava o retorno esperado. Em todos os depoimentos foi unânime a motivação para continuar estudando quando a escola estimulava os alunos.

Para tanto, a escola precisa estabelecer um currículo crítico, cujos alunos sejam coparticipes nas decisões, a direção da escola precisa dar voz aos alunos, dialogar para encontrar soluções para os problemas do cotidiano, tornando a escola um local onde os alunos iniciem a participação na liberdade de expressão, a fim de que se sintam pertencentes ao espaço e desejem estabelecer relações de boa convivência no ambiente escolar e sintam-se motivados a permanecer até o final do curso.

A evidência da necessidade de políticas públicas que levem em conta as especificidades dos alunos da EJA, e reveja caminhos possíveis para fornecer esses estímulos, colaborando não apenas para o aprendizado da leitura e da escrita, mas também para a elevação da autoestima dos jovens e adultos que desejam resgatar a escolarização negada no passado é essencial.

A educação está assegurada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), como direito social de todos e dever do Estado. No

entanto, somente nas últimas décadas a EJA vem sendo delineada, construindo um espaço nas políticas educacionais. Em um mundo em que as diferenças sociais são visíveis, a EJA deveria constituir-se em uma modalidade prioritária para as políticas públicas contemporâneas no Brasil. Apesar de os programas de combate à pobreza e ao analfabetismo, os investimentos ainda ficam aquém do necessário para alcançar as metas propostas. Estes programas deveriam articular-se com as escolas para atenderem às necessidades formativas de jovens e adultos e fomentar a motivação, desnaturalizando a evasão e atenuando os efeitos perversos da exclusão social e educacional, assumindo um compromisso ético-político com a efetivação do direito à educação para os jovens e adultos.

4. Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; FERNANDES, Ademilson Aparecido Tenório; MOLLICA, Andrea Jamil Paiva; GIGLIO, Angela Márcia Zago; FERRARI, Shirley Costa; AZEVEDO, Vera Lúcia Antonio. **Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos:** relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012.

BERGAMINI, Cecília W. Motivações: Mitos, crenças e mal entendidos. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, vol. 30 nº 2, Abr./Jun. 1990. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v30n2a03.pdf . Acesso em: 27 set. 2013.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire – 51ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. A afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. In: **EJA EM DEBATE,** Florianópolis, SC: v. 1, n.1.nov.2012.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagogia Universitária, 1986. 99p. Disponível em: < http://www.rbep.inep.gov.br/index,php/emaberto/article/viewFile/2237Q1505>. Acesso em: 18 nov. 2013.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. Motivação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação,** Londrina – PR, nº 1, dez. 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revistaeletronica/educacao/Artigo 06.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

NAÇÕES Unidas Brasil, Unesco: 750 milhões de jovens e adultos no mundo são analfabetos. 2018. Disponível em: https://nacoesunidas.org/unesco-750-milhoes-de-jovens-e-adultos-no-mundo-sao-analfabetos/. Acesso em: 10 jul. 2020.

PEDRALLI, Rosângela; RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti: Evasão escolar na

educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte, MG: V.13, N.3, P. 771-778, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/2013nahead/aop2213.pdf. Acesso em: 16 fev. 2014.

PEREIRA, Jaqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: idosos na Educação de Jovens e Adultos. In: **Educação em foco.** Juiz de Fora, MG: UFJF, v.16, n.2,set.2011/fev.2012.p.11-38.

ROSA, Cleci Werner da; ROSA, Alvaro Backer; PECATTI, Claudete. Atividades experimentais nas séries iniciais: relato de uma investigação. **Revista Electrónica de Enseñanza de lãs Ciencias,** Passo Fundo – RS, vol. 6, nº 2, 2007. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART3 Vol6 N2.pdf. Acesso em: 27 set. 2013.

SILVA, Jaqueline Luzia. **Eficácia escolar na educação de jovens e adultos:** Um estudo sobre permanência e desempenho no PEJA do município do Rio de Janeiro. Parte IV.: Evasão e permanência: Novos olhares. in COSTA, Renato Pontes; RIBEIRO, Ana de Almeida (organizadores). O saber da gente...: sobre 'uma educação pro povo' – Rio de Janeiro: Caetés, 1ª edição, 2013.

SILVA, Monica Bezerra Dantas. **Educação de Jovens e Adultos –** EJA: Motivações que levam e mantêm jovens e adultos na escola, Rio de Janeiro, Out. 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo – São Paulo: Cortez, 13ª edição, 2012.

Eu te escuto, eu te encontro: discursos na alfabetização de jovens e adultos

Valéria Rosa Poubell[36]
Marta Lima de Souza[37]

1. Introdução

O artigo propõe refletir sobre a afetividade nas práticas pedagógicas com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da correlação entre o direito à educação, a aprendizagem e o afeto. Trata-se de um recorte de pesquisa (2019) que teve como objetivo compreender como a afetividade (positiva ou negativa) impacta as práticas pedagógicas da alfabetização da EJA, por meio da qualidade da mediação que se constrói entre estudantes, professores e conhecimento.

Como dizia Vinicius de Moraes (1967), "a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida". Na educação, em geral, dependendo da qualidade da mediação pedagógica, os desencontros abundam. Nela, como na vida, deveríamos apreender e vivenciar a ética cultural dos povos africanos explicitada na expressão ubuntu[38] que tem como um dos significados: *"sou o que sou porque somos quem somos"* (CONTI OUTRA, 2020).

Entre encontros e desencontros, que discursos (vozes) são escutados/as por nós, professores-pesquisadores, nas escolas da EJA? Como esses discursos (vozes) são compreendidos/as? O que os estudantes nos espaços escolares da EJA nos dizem em relação à afetividade nas práticas pedagógicas por meio de mediações pedagógicas? Quais corpos têm vozes? Quais corpos podem falar?

---

[36] Professora da Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, Pedagoga, Especialista em Alfabetização de Jovens e Adultos.

[37] Pedagoga, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Doutora em Educação, Professora da Faculdade de Educação da UFRJ.

[38] *"Umuntu ngumuntu nagabantu"*, em zulu, que dentre outros significados traduz-se em *"Uma pessoa se torna uma pessoa por causa das outras"* ou *"Sou o que sou porque somos quem somos"* e no cumprimento *"Sawubona!"*, *"Eu vejo você!"* e, como resposta, *"Ngikhona"* ou *"Sikona"*, algo como *"Eu estou aqui"*, ou ainda *"Yebo sawubona"*, *"Eu vejo você também"* (CONTI OUTRA, 2020). Disponível em: https://www.contioutra.com/sawabona-verdadeira-evolucao-humana/. Acesso em: 23 de jan.2020.

A EJA configura-se como uma modalidade de ensino da educação básica com especificidades próprias no contexto da aprendizagem da leitura e da escrita, no qual seus profissionais lidam com os sujeitos e as suas marcas historicamente construídas. Na alfabetização, essas marcas se materializam em discursos da não-competência, oriundos da baixa autoestima que, por sua vez, acabam por produzir tempos desperdiçados nos quais a aprendizagem poderia ocorrer. A especificidade desta modalidade exige uma prática pedagógica atenta às necessidades desse público e que gerem cuidados pedagógicos no processo de escolaridade.

Os discursos (BAKHTIN, 2003) que observamos nas salas de aula e registramos em diários escritos, como professoras-pesquisadoras (ESTEBAN e ZACCUR, 2020, p.20) na educação básica, somam-se aos estudos (FERRARO, 2004; ZAGO, 2011) sobre o "fracasso escolar[39]" (ZAGO, 2011). Em muitos casos vitimados por esse fenômeno, os estudantes da EJA chegam às salas de aula almejando alcançar àquilo que lhes fora negado em tempos diferenciados da sua vida: aprender a ler e escrever. Traduzir os anseios deles em aprendizagens significativas e ressignificadas, impregnadas de sentido, constitui-se ainda em um grande desafio.

Temos concentrados pesquisas e estudos em inquietações sobre processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e práticas pedagógicas com a EJA, pois compreendemos que os sujeitos demandantes dessa modalidade são oriundos de desigualdades socioeconômicas em sua maioria e também do descaso histórico do Estado em relação à educação das classes populares.

Os milhões de analfabetos absolutos e funcionais (IBGE, 2019) que denunciam a não efetivação da educação de qualidade social para a população menos favorecida socioeconomicamente no Brasil evidenciam a exclusão social que se torna desigualdade educacional, sobretudo, de forma expressiva entre os mais pobres. Compreender os

---

[39] Segundo Zago (2011, p.58), na linguagem corrente o termo evoca, geralmente, "baixo rendimento do aluno, aquisição insuficiente dos conhecimentos e habilidades, defasagem na relação idade-série, reprovação, repetência, interrupção escolar sem a obtenção de um certificado, entre outras designações com conotações negativas". Contudo, a autora afirma também que a "denominação genérica de fracasso escolar encobre processos que não são necessariamente de um aluno que não aprende, que não tem êxito na escola ou está defasado na relação idade/série" (p. 59, 2011), sendo essa a perspectiva adotada nesse estudo.

excluídos socioeconomicamente, não como números salientados ou, por vezes, escamoteados nas estatísticas governamentais, mas como sujeitos "violentados no direito de ser mais" (FREIRE, 1987) tem conduzido nossos estudos e nossas pesquisas comprometidos com a luta dos oprimidos na restauração de suas humanidades. Nesse sentido, a pesquisa em questão investiga como a afetividade impacta as práticas pedagógicas relativas à aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização, buscando correlacionar o direito à educação, a aprendizagem e o afeto por meio da mediação pedagógica na EJA. Pois, compreender o sentido da aprendizagem da leitura e da escrita para os estudantes da EJA requer incorporar a dimensão da complexidade (MORIN, 2015) que a envolve, incluindo os sujeitos, as suas subjetividades e realidades sociais vividas inclusive nos espaços escolares.

Desse modo, apresentamos um recorte da pesquisa qualitativa (MOREIRA e CALEFFE, 2008) que investigou a afetividade por meio de análise de indícios (GINZBURG, 2002) presentes nos discursos (BAKHTIN, 2003) de jovens e adultos sobre a mediação pedagógica (LEITE, 2018) no processo de alfabetização. O material de pesquisa originou-se de registros diários realizados pelas pesquisadoras com base em observações de práticas pedagógicas no primeiro segmento do ensino fundamental em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, no período de 2017 a 2019. Para garantir o anonimato dos sujeitos e da escola pesquisados, foram suprimidas quaisquer formas de identificação.

Além dos aspectos acima que configuram esta introdução, o artigo estrutura-se na sequência na apresentação de parte do referencial teórico-metodológico articulado aos discursos dos estudantes. Na terceira seção, damos continuidade à discussão dos discursos sob a ótica da afetividade. E, por fim, trazemos as considerações finais com os resultados e apontamentos do estudo.

2. Discursos na alfabetização de jovens e adultos: o que nos dizem sobre a afetividade nas práticas pedagógicas?

Para Vóvio e Kleiman (2013), a alfabetização é um processo que possibilita o acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade ao longo da história, constituindo-se como requisito necessário

e fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática, que garanta a continuidade dos estudos ao longo da vida por meio de "modelos culturais de ação, fundados em saberes, valores e práticas socialmente prestigiados" (VÓVIO e KLEIMAN, 2013, p.179).

A subjetividade permeia o processo educacional e é capaz de ampliar ou limitar o desenvolvimento das múltiplas aprendizagens decorrentes dele, visto que o sujeito constrói uma percepção sobre o seu desenvolvimento e a sua própria aprendizagem conforme a qualidade das mediações pedagógicas (LEITE, 2018) que se estabelecem no interior dos espaços escolares. Para Leite (2018), mediação pedagógica é "um conjunto de decisões concretamente assumidas e desenvolvidas pelos educadores no ambiente escolar" (LEITE, 2018, p.42).

Tais mediações podem gerar impactos afetivos, positivos ou negativos, e vão afetar os sentimentos de autoestima dos estudantes em relação ao ato de ensinar e aprender a ler e escrever na EJA, gerando autoavaliações quanto ao se sentirem capazes ou não de aprenderem a linguagem, a dizerem o que sentem, o que pensam e o que necessitam, por meio de ações individuais ou coletivas no seu dia-a-dia escolar.

O/a estudante da EJA também traz para escola marcas relativas à desigualdade de oportunidades de acesso à educação, pois mesmo tendo os seus direitos assegurados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), ele/a enfrenta barreiras para escolarizar-se decorrentes de inúmeras situações socioeconômicas e culturais. Com raras exceções, ele/a chega à escola sentindo-se humilhado, com uma autoestima muito baixa e assumindo a culpa pela ausência de ou baixa escolaridade em que se encontra, além de acreditar que "todos, desde que não sejam preguiçosos, podem alcançar uma trajetória escolar de sucesso, ter bom emprego, ter ascensão social" – mitos que a sociedade lhe incute como oriundos de processos de escolaridade e que podem ser observados nas falas: *"Eu não consigo aprender, sou muito burro!"; "Eu tenho uma preguiça de ler, professora. Consigo aprender, não. Não dô pra isso!*[40]*"* (estudantes da EJA).

Os discursos preconceituosos dos estudantes em relação a si mesmos e de outros sobre eles/as, intencionais ou não, transmitem-

[40] Na transcrição dos discursos, foram respeitadas as variedades linguísticas usadas pelos sujeitos.

lhes a mensagem de que ali, naquele local, que deveria ser empoderador da/na diversidade dos sujeitos, não é o seu lugar. Observamos abaixo nos discursos dos que retornam à escola para efetivarem um direito negado, em especial na infância, como as desigualdades socioeconômicas vivenciadas geram outras exclusões:

> *Meu caderno era a enxada e meu lápis era a pá. Ficava com olho gordo quando via os filhos do meu vizinho indo para escola com o caderninho embaixo do braço. E eu lá na roça. Dizia para mim mesma que um dia ainda ia conhecer como era essa tal de escola.;*
> *Cansei de assinar com o dedo, professora!;*
> *Meu pai achava que mulher não precisava ir à escola...;*
> *Com quatro anos já ia trabalhar na agricultura com meu pai.;*
> *Nunca fui na escola, não senhora!;*
> *Preciso aprender professora, senão vou ser mandado embora....*
> (Estudantes da EJA, grifos nossos).

A análise dos discursos acima evidencia que em boa parte deles foi a situação socioeconômica que os obrigou a afastaram-se da escola, mas também foi a mesma situação que os fez retornarem como no excerto: *"Preciso aprender professora, senão vou ser mandado embora..."* Ou seja, eles ausentaram-se da escola para ajudarem na subsistência das famílias desde muito novos e na idade adulta para permanecerem no mundo do trabalho foram demandados, muitas vezes, a voltarem à instituição escolar para concluírem a educação básica. Contudo, esse grupo depara-se com os mais jovens que tiveram acesso à escola na infância, mas que também retornaram à EJA para continuarem a escolaridade e passam a denunciar aspectos que se constituem em desafios para professores e gestores, isto é, obrigam-nos a refletir como fazer do espaço escolar um lugar que dialogue com as questões culturais e identitárias trazidas pelas juventudes (MELLO, 2009), como podemos observar abaixo:

> *Putz, aquela escola é muito chata!;*
> *Estudar é chatão, professora!;*
> *Aquela diretora pegava no meu pé, professora;*
> *O professor num gostava de mim, não, nem eu gostavo dele!;*
> *Tinha que ficar sentado montão de tempo!;*
> *Eu só queria saber de namorar!.*
> (Estudantes da EJA)

Desses excertos depreende-se que a escola, mesmo configurando-se como uma exigência e, portanto, uma necessidade, dialoga muito pouco com as questões que atravessam os jovens, em geral, e tampouco com as características específicas culturais e identitárias apresentadas por eles e que, portanto, inclusive, demandariam a construção de outro espaço-tempo para tais grupos.

No entanto, quando se sentem acolhidos, os estudantes nos confidenciam seus sentimentos, medos, anseios e nos oferecem pistas quanto ao que precisam para enfrentar as dificuldades, seja de adaptação ao novo ambiente social, seja na aquisição de novas aprendizagens, ou simplesmente por acreditarem que precisam justificar o retorno à escola nesse ciclo de vida. Seus discursos refletem o quanto de preconceito e estigma a sociedade lhes deposita:

> *Eu tenho tanta vergonha de vir para a escola, todos da minha rua, ficam me olhando. Já até ouvi: olha lá, indo pra escola depois de velha! Não sei pra quê, não vai aprender nada mesmo*!;
> *Meu patrão falou pra mim outro dia: vai fazer o que na escola? Comer merenda? Isso me ofendeu muito, porque eu como o lanche da escola, porque eu chego com uma fome, professora, mas eu não vô pra escola só pra isso.*
> (Estudantes da EJA, grifos nossos)

A análise dos discursos acima aponta-nos que não é tarefa fácil para professores exercer uma prática pedagógica capaz de atender às suas diferentes necessidades, pois, como podemos observar nas falas, há demandas que ultrapassam o universo escolar como as socioeconômicas como, por exemplo: "como o lanche da escola, porque eu chego com uma fome" (Estudante da EJA). Contudo, mediante tais situações, a escola e os professores precisam redobrar o "cuidado extremo no planejamento das condições de ensino" (LEITE e GAZOLI, 2012, p.84) de modo que construam um ambiente afetivamente favorável e não gerem "impactos afetivos negativos" (LEITE e GAZOLI, 2012, p.84) produtores de novas exclusões.

Nessa perspectiva, o papel problematizador e agente em potencial de modificação da realidade (ESTEBAN, 2001) são elementos importantes para o educador, visto que se faz necessária a construção de uma EJA que tenha uma identidade com as classes populares, com seus interesses, suas culturas, que vá além do en-

sinar a ler e escrever, que seja contra-hegemônica e que tenha um compromisso político com a história desses sujeitos.

Desse modo, garantir aos estudantes da EJA o acesso à matrícula nas escolas é um dever do Estado e deve ser amplamente evidenciado por meio de políticas públicas de governos. Contudo, é imprescindível também estabelecer objetivos e conteúdos de ensino que contribuam para a permanência deles/as nas escolas, por meio de mediações pedagógicas calcadas em relações afetivas positivas entre discentes, docentes, gestores escolares, conteúdos de ensino e aprendizagem. Desse modo, desenvolver uma escuta atenta e sensível aos anseios, às angústias, aos medos que os estudantes trazem de suas trajetórias escolares anteriores ou produzem em si mesmos durante o processo escolar é tarefa primordial no fortalecimento da "autoestima, do sentimento de ser capaz de aprender e de enfrentar novos desafios" (LEITE e GAZOLI, 2012) e que precisam ser estimulados nesse retorno principalmente, mas também em todo o cotidiano escolar, como podemos observar no discurso a seguir:

> *Eu fiquei tão feliz quando consegui fazer a matrícula, mas estava com tanto medo, tanto medo. Eu ficava imaginando como seria a professora, como ia ser. Eu não consegui nem dormir. No primeiro dia de aula, eu cheguei de mansinho e quando a professora abriu a porta, sorriu para mim, perguntou o meu nome e me disse um 'seja bem vinda' tão sincero, eu consegui respirar. Eu não consigo esquecer como foi importante pra mim aquelas palavras.*
> (Estudante da EJA, grifos nossos)

O discurso da estudante denota como a qualidade da mediação pedagógica é importante nesse retorno à escola. Esse contato inicial repleto de tensões ("feliz/medo") e carregado de um conteúdo "atitudinal" que pode determinar uma aproximação ou um afastamento do conhecimento na trajetória escolar do discente, compreendendo que "a maneira como essa mediação ocorrerá concretamente será um dos principais determinantes da qualidade da relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto" (LEITE e GAZOLI, 2012, p.82) ou seja, expressa na relação com o outro, a afetividade, positiva ou negativa, revela-se como uma das condições concretas que pode ser decisória para o sucesso ou fracasso do processo de apropriação do conhecimento pelo estudante. No

caso da estudante, o acolhimento da docente poderia ter sido um fator de afastamento que poderia levá-la a um possível não retorno no dia seguinte à escola.

É nesse sentido que temos nos questionado: como a qualidade da mediação pedagógica tem lidado com discursos como esse acima? Como a afetividade tem sido tratada nas práticas pedagógicas? Quais discursos estão sendo escutados nos espaços escolares? Quando um/a estudante diz que vai desistir da escola, seja qual for o motivo apontado por ele/a, como professores e gestores têm agido no sentido de buscar formas de ajudá-lo/a a permanecer e dar continuidade aos estudos? Ainda que muitas questões sejam de ordem micro e macrossociais e fujam à nossa compreensão e ao controle, como podemos definir e assumir o nosso papel nesta sociedade excludente, e de forma mais particularizada na escola que atende aos excluídos, como condição *sine qua non,* junto aos que almejam uma educação humanitária, democrática e emancipatória?

3. Tu me afetas, eu me torno professor/a

> Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que apendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar *com* eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele (...) O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente (FREIRE, 2014. p.111, grifo do autor).

A epígrafe de Freire (2014) instiga-nos a refletir: como estamos "falando aos outros"? Mas, além disso, como estamos escutando-os? Impondo-lhes nossas verdades? É necessário aprendermos a escutá-los falando *com* eles. Esse "escutar falando *com* eles" implica um acolher – aceitar; atender; escutar; ouvir – que temos observado de forma distanciada no dia a dia escolar, o que reflete no impacto das relações afetivas, positivas ou negativas, nas salas de aula em relação à aprendizagem dos estudantes da EJA.

Entendida como relação de carinho ou cuidado que se tem com alguém íntimo ou querido e/ou de ações paternalistas, a afeti-

vidade pode ser ressignificada no espaço escolar alcançando sentidos que considerem e valorizem o sujeito em suas múltiplas dimensões, com base em seu caráter social e constituída na relação com o outro, entre sujeitos e os objetos culturais (LEITE E GAZOLI, 2012). Portanto, resultante de uma relação entre sujeito e objeto que é mediada por agentes culturais (neste estudo, o professor/a escola) e os produtos culturais (escola, professores, textos escritos, a própria escrita), segundo Leite e Gazoli (2012).

Conforme enfatizado anteriormente, a maneira de como se dá essa mediação será um dos determinantes da qualidade da relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto. Daí a importância de se compreender as relações estabelecidas entre sujeito-objeto-mediador são marcadamente afetivas e, desse modo, oriundas de experiências de aprendizagem que provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza positiva ou negativa.

Na sala de aula, a qualidade dessas relações dependerá de práticas pedagógicas concretas que poderão produzir impactos afetivos nos estudantes de aproximação ou afastamento da escola e/ou dos conteúdos de aprendizagem. Desse modo, rever a qualidade da mediação pedagógica e os discursos de verdade (FREIRE, 2014) historicamente produzidos nas escolas pode contribuir para revisar as relações de poder, nas quais uns falam, muitos escutam e poucos, apesar de, aprendem. Isso implica um *falar com* ao invés do falar a, implica escutar com atenção o que os/as estudantes da EJA têm a nos dizer e, indiretamente, nos dizem, de forma que possa contribuir para encurtar a distância entre os sentidos de educar e a prática pedagógica alfabetizadora, além de criar relações afetivas favoráveis ao sucesso de suas aprendizagens.

Os discursos abaixo auxiliam-nos a indagar, a questionar e a refletir sobre a qualidade da mediação na relação com os sujeitos e o conhecimento, conforme observamos:

> *Tá todo mundo querendo desistir. O/A professor/a passa o tempo todo só falando. A gente perde um tempão só ouvindo ele/a falar;*
> *Não tá dando. Tá cada vez mais difícil. Olha essa atividade. Eu não consegui entender, ninguém conseguiu. Tô com vontade de desistir;*
> *Eu não chego atrasada porque eu quero, não. Aqui todo mundo é adulto. Só Deus sabe o que eu passei para chegar aqui hoje..*
> *A gente quer aprender a ler e escrever, professora!;*

> *Só porque eu vim com essa blusa hoje eu fui chamado lá na diretoria. Não caiu água na minha casa essa semana inteira. Minha blusa tá suja. Como é que eu ia vim? Eu vou embora dessa escola, vai ver só.* (Estudantes da EJA, grifos nossos).

Os excertos acima evidenciam que o modo como se conduz o ensino, a escolha dos procedimentos e das atividades de ensino, as formas de intervenção para corrigir os estudantes (conteúdos, posturas, vestimentas) geram impactos afetivos, em sua maioria negativos, que podem levar a afastamentos do conhecimento ou da escola. Ou seja, os discursos reiteram que a qualidade das relações afetivas estabelecidas entre os estudantes, os professores, a escola e os conteúdos ao produzirem impactos negativos, principalmente nos discentes, podem levá-los a um distanciamento da escola e, portanto, a uma nova exclusão do direito à educação.

O ambiente escolar, no qual o conhecimento é tecido, impregnado de pluralidades subjetivas e diferenças, enriquece-se no exercício dialógico constante quando as escutas consideram as demandas e as necessidades dos estudantes e, podem ser negociadas, gerando diálogos que orientem a elaboração de planejamentos que assumam esses aspectos no processo de novos conhecimentos e de novas formas de aprender e ensinar. Os discursos acima também evidenciam que as práticas pedagógicas com jovens e adultos implicam outras especificidades a serem consideradas no planejamento de ensino *com* os estudantes, daí a importância de escutá-los.

Se essa escuta e esse diálogo não acontecem, se não consideram as demandas, as necessidades e as especificidades dos estudantes expressas nos discursos, põem-se em risco o processo de ensino e aprendizagem, bem como a permanência dele/a na escola. Daí a importância de um educador que fala *com* o outro, que assume como "função pensar e fazer coletivamente o cotidiano escolar" (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p.22), sensível aos anseios, medos, aos desejos e às necessidades dos discentes para e na construção de um ambiente escolar afetivo favorável que contribua para o sucesso da aprendizagem, mas, sobretudo, para a efetivação do direito à educação de jovens e adultos.

Se o diferente é um outro que merece respeito, desenvolver em si próprio uma escuta sensível (BARBIER, 2002), um escutar-ver apoiado na empatia pode ser de grande auxílio para a ação no

universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, possibilitando a compreensão de suas atitudes, comportamentos e ideias, valores e crenças. Nesse sentido, Leite (2018) afirma que "não parece ser mais possível planejar e desenvolver, por exemplo, o trabalho de mediação pedagógica sem que se considere a dimensão afetiva presente nessas relações" (LEITE, 2018, p.44).

Para a construção desse planejamento que considere a dimensão afetiva e, portanto, mais sensível às especificidades, demandas e necessidades dos estudantes da EJA, é preciso elaborar atividades de ensino e aprendizagem que possam dialogar *com* elas. Observamos uma atividade de roda de leitura, na qual compartilhavam-se leituras, na qual os/as estudantes ouviam histórias sem a tarefa da devolutiva do tipo: "o que vocês entenderam da história?" ou "o que vocês acharam da história?", salvo quando sentiam necessidade de se pronunciarem sobre o que ouviram. Esse compartilhamento de histórias, além de possibilitar o partilhar de sentimentos mais profundos, contribuiu também para a reflexão sobre os conteúdos de ensino, de aprendizagem e sobre a vida.

Ora contando, ora ouvindo histórias, foram oferecidos estímulos aos estudantes para compartilharem as histórias, os textos lidos ou a contarem fatos que ocorreram com eles/as. Notamos ainda que a leitura das histórias e dos textos possibilitaram, fossem pelas suas belezas estruturais ou pelas informações consideradas relevantes, a ampliação do desejo de aprender e de ensinar, conforme podemos acompanhar no diálogo abaixo entre uma estudante e a professora após a leitura da fábula clássica "O Uirapuru" (Bellinghausen, 2011, apud POUBELL, 2020):

> *- Professora, eu entendi o que aquela história quis dizer!*
> *- É mesmo? Me conta! O que você entendeu?*
> *- A moça morreu de amor!*
> *- É verdade...*
> *- O canto dos pássaro não é de alegria, é de tristeza.*
> *É Urapu... Urapuru, não é isso, fessora? Ainda preucura o seu amô.... Ah, professora, como eu queria ficar na sua sala ouvindo essas histórias! Ia ficar horas e horas....* (Estudante da EJA)

O discurso da estudante permite-nos inferir o quanto podem ser significativas as atividades que reafirmem/instiguem a capaci-

dade de aprendizagem dos sujeitos da EJA, suas leituras de mundo, seus saberes de experiência feito, como àquelas destinadas à leitura literária nas salas de aula da EJA. E, nesse sentido, afirmamos que há muito a se descobrir acerca de vivências, de desejos, de demandas e de necessidades dos estudantes nas escolas, afinal, cada discente é único e, ainda que o ambiente seja privilegiadamente plural, as histórias possibilitam conversar sobre as alegrias e os dramas humanos. Planejar cuidadosamente atividades que dialoguem com as especificidades de jovens e adultos também é uma forma de afeto, de criar situações que os afetem positivamente. Além de atividades com histórias, Souza (2016) nos sugere:

> trabalhar a partir do universo oral dos educandos, dos diferentes modos de falar, de ler e de escrever o mundo em que vivem, priorizando práticas orais que possibilitem falar e conversar sobre a vida, as histórias que conhecem e contam a seus filhos/netos, músicas que cantam e/ou conhecem, os versos e poemas que declamam, as receitas culinárias que fazem em casa, as receitas de remédio e chás caseiros que preparam, as opiniões sobre os temas e problemas contemporâneos, os saberes da experiência, as histórias de vida, as memórias etc. (SOUZA, 2016, p. 136).

As relações sociais tecidas no cotidiano escolar encontram importante apoio nas teorias de Wallon (1995) e Vigotski (2005) para a análise e reflexão acerca das implicações do campo afetivo para o campo sociocognitivo. No entanto, é preciso compreender o estudante da EJA como um sujeito humano que estabelece relações dialéticas nas situações socioculturais, constituindo e reconstituindo as suas funções mentais na experiência social com outro, através da linguagem, na qual segundo Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana se interligam. É preciso que escutemos e compreendamos o que os corpos nos falam e as bocas nos dizem.

Como forma de estimular e auxiliar o desenvolvimento das funções mentais superiores, aspectos acionados na elaboração da aprendizagem nos educandos, Vigotski (2005) nos alerta para a necessidade de tomar o processo educativo numa perspectiva holística como pressuposto de uma abordagem globalizante, no qual os elementos não sejam isolados do todo que compõe o objeto de

aprendizagem. O campo afetivo e o campo cognitivo encontram-se interligados, num sistema dinâmico de significados no qual o intelectual e o afetivo se unem. Nesta perspectiva, educar a inteligência é indissociável do educar a sensibilidade dos seres.

Educar é um ato dialógico, já nos disse Freire (2014), mas urge educar para outras possibilidades de construção de um novo mundo, menos mercantilista, mais humano, exige uma postura ecopedagógica de escutas (GADOTTI, 2011). Escutas das gentes, escutas do Universo. Educar para o afeto à Terra é condição para "*encontrar o nosso lugar na história, no Universo" (p.99).* Nesse sentido, eu te escuto, tu me afetas e torno-me professora.

4. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos parte da pesquisa que investigou como a afetividade impacta as práticas pedagógicas da EJA por meio da qualidade da mediação que se constrói entre estudantes, professores e conhecimento. Para tanto, analisamos indícios (GINZBURG, 2002) de discursos (BAKHTIN, 2003) dos estudantes coletados em situação de escolaridade e registrados em diários, nos ambientes e salas de aula de uma escola pública no município do Rio de Janeiro.

A análise do material evidenciou que a qualidade da mediação pedagógica pode gerar impactos afetivos, positivos ou negativos, que levem a aproximações ou distanciamentos dos discentes do conhecimento e da escola, acarretando uma nova exclusão e, consequentemente, a não efetivação do direito à educação. A pesquisa tem confirmado os resultados alcançados por Leite e Gazoli (2012) quando afirmam que a EJA exige cuidado extremo no planejamento das condições de ensino, de modo a garantir a construção de um ambiente escolar afetivamente favorável, que gere aproximações dos estudantes com os conteúdos e as práticas pedagógicas, e não acentue as marcas de fracasso e de exclusões anteriores sob pena de produzir uma dupla exclusão.

Os resultados encontrados evidenciaram que as atividades de ensino devem ser planejadas e desenvolvidas tendo como base as especificidades, as demandas e necessidades dos jovens e adultos, o que implica uma série de cuidados, tais como: planejamento de

práticas pedagógicas que produzam impactos afetivos positivos; ações e atividades que levem ao envolvimento positivo afetivo dos estudantes com os conteúdos de aprendizagem e com a escola; ações e atividades que potencializem a autoestima dos estudantes, gerando sentimentos de serem capazes de aprender e de enfrentar os desafios no processo de ensino e aprendizagem, de modo que possam efetivar com sucesso a aprendizagem e a escolaridade.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores é crucial. Professores-mediadores que dominem os conhecimentos teóricos sobre o processo de ensino e aprendizagem com a EJA, que desenvolvam uma escuta sensível relativa às especificidades desse público, que reconheçam a importância de *falar com eles/as* e estabeleçam relações afetivas positivas em suas práticas pedagógicas acolhendo a diversidade cultural, social e econômica dos jovens e adultos que retornam à escola para efetivarem o direito humano à educação.

Compreendidos como sujeitos, com histórias, memórias e identidades próprias e ao mesmo tempo coletivizadas, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos adquirem reais possibilidades de se afirmarem, por meio de espaços escolares que respeitem e valorizem os seus saberes, encorajando-os a narrarem sobre eles, a dizerem as suas próprias palavras utilizando as dimensões da linguagem que dominam e auxiliando-os na apropriação de outras capazes de fazer ecoar suas vozes, seus corpos e suas mentes.

Perceber a linha tênue, mas considerada aqui, por nós, como primordial nos processos de escolarização e aprendizagem eficazes nas tessituras das relações sociais estabelecidas entre educandos e educadores parece definir a construção, a derrubada ou a ausência de muros entre um e outro que, por vezes, se interpõe.

As experiências devem ter garantido lugar privilegiado na escola. Por meio de delas aprendemos um com o outro a dizer os nossos medos, anseios e desejos. Urge formar para a consciência cooperativa. A proposição dialógica preconiza a importância da interlocução como potencialidade no desenvolvimento humano, salientando que garantir o lugar das diferentes vozes, pensamentos e sentimentos por parte dos estudantes da EJA nas salas de aula e fora dela, nos diferentes espaços escolares desponta como real potencialidade de uma formação sólida e integralizadora da

pessoa humana e, portanto, emancipadora pela via da leitura e da escrita como modos de dizerem a sua palavra.

5. Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, René. Escuta sensível na formação de profissionais de saúde. In:__. **Conference à l'Ecole Superieure de Sciences de la Santé**. Trad.: Davi Gonçalves. Brasilia, juillet 2002. Disponível em: http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 dez. 2019.

CONTI OUTRA. **SAWABONA**: uma linda tradição. In: **Conti outra.** https://www.contioutra.com/sawabona-verdadeira-evolucao-humana/. Acesso em: 23 jan. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora-pesquisadora** – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

______. **Pedagogia do oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Coleção Educação Cidadã 2, 2011, p. 93-100. Acesso em: 23 jan. 2020.

GINZBURG, Carlo. **Sinais:** raízes de um paradigma indiciário. In: ______. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FERRARO, A. R. **Escolarização no Brasil na ótica da exclusão**. In: MARCHESI, A. e GIL, C.H. (orgs.). Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (org.). **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua**: Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 12 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657. Acesso em: 19 nov. 2019.

LEITE, S. A. (org.). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

LEITE, S. A. da S. & GAZOLI, D. G. D. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. In.__: **EJA em Debate**, Florianópolis, vol.1, n.1, Nov. 2012. Disponível em: http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA Acesso em: 26 mar. 2020.

MELLO, M. **Culturas e identidades juvenis**: Na EJA, de quem é mesmo o ba-

gulho? Disponível em: websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/.../artigo-marco-2009.pdf Acesso em: 26 mar. 2020.

MORAES, Vinícius de, POWELL, Baden, PEIXOTO, Marcelo. Letra de SAMBA DA BENÇÃO © Universal Music Publishing Group, BMG Rights Management, Sony/ATV Music Publishing LLC. 1967.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5.ed. Trad.: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

POUBELL, Valéria Rosa. **Literatura na alfabetização de jovens, adultos e idosos**. In: **Alfabetização em foco:**https://www.xn--alfabetizaoemfoco-hqb9e.pro.br/2017/05/literatura-na-alfabetizacao-de-jovens.html. Acesso em: 23 jan. 2020.

SANTOS, Maria S. Ferreira dos. A escuta sensível em comunidades indígenas, extrativista e escolar. In: **Terceiro Incluído**. UFG NUPEAT–IESA, Goiás. v.5, n.2, Jul./Dez., 2015, p. 1-24, Artigo 97 Disponível em: file:///C:/Users/histo/Downloads/38731-Texto%20do%20artigo-162159-2-10-20151219.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

SILVA, Lilian Montibeller. Reflexões sobre o papel da afetividade na Educação de Jovens e Adultos. In: GUIMARÃES, Vilma de C. e Outros (Orgs.). **Pedagogia social**: do casulo à borboleta, percursos e perspectivas para a EJA.1.ed. – São Paulo, SP – Expressão e Arte Editora, 2014. p.118-133.

SOUZA, Marta Lima de. Educação de jovens e adultos: a alfabetização em perspectiva discursiva. In: **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 125-141, maio, 2016. Disponível em:https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/500/177. Acesso em: 23 jan. 2020.

VIGOTSKI, **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VÓVIO, Claudia Lemos e KLEIMAN, Angela. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. In: **Cadernos Cedes**. vol.33, n.90. Campinas, May/Aug. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000200002. Acesso em: 23 jan. 2020.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

ZAGO, N. **Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola**: questionamentos e tendências em sociologia da educação. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17155/17155.PDFXXvmi Acesso em: 26 mar. 2020.

Série ACADÊMICA

Nesta publicação encontram-se artigos oriundos de pesquisas de graduação e pós-graduação lato sensu em Educação da UFRJ, nas quais o campo empírico foi a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Elaborados, em grande parte, no período inédito para a humanidade da pandemia do novo coronavírus/COVID-2019, agregam outra dimensão à sua produção a dos dias difíceis, com perdas de entes queridos, medo da morte e uma abalada crença no futuro. Entretanto, o projeto coletivo evidenciou a sua relevância e reposicionou o porvir ao possibilitarmo-nos contar a nossa história, inscrever/escrever a nossa narrativa na produção de conhecimentos, como "forma de adiar o fim do mundo" (Krenak, 2019, p.27), como fizeram nossos ancestrais. (...).

Esperamos que os/as leitores/as encontrem na leitura o mesmo afeto que nos uniu ao produzi-los (...) e que os textos inaugurem outros diálogos que gerem novos afetos na construção de uma outra vida acadêmica e, quiçá, de uma sociedade "em que seja menos difícil amar" (FREIRE, 1987 [1968], p.184).

LETRA CAPITAL

ISBN 978-65-87594-25-5

9 786587 594255